

**REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN**

**16**

**N. 2**

Universidade de Vigo



**Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte  
UNIVERSIDADE DE VIGO**

E

E

E

E

E

E

# REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

VOL 16, N. 2

Octubre 2018

## Editor-Jefe

**Dr. D. Alberto José PAZO LABRADOR.**  
Universidad de Vigo  
Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte  
Campus a Xunqueira s/n, 36005 Pontevedra (España)

## Comité Editorial

**Dra. D<sup>a</sup> María ÁLVAREZ LIRES**  
Universidad de Vigo

**Dr. D. Ramón ARCE FERNÁNDEZ**  
Universidad de Santiago de Compostela

**Dra. D<sup>a</sup> Pilar ARNÁIZ SÁNCHEZ**  
Universidad de Murcia

**Dr. D. Gualberto BUELA CASAL**  
Universidad de Granada

**Dra. D<sup>a</sup> Francisca FARIÑA RIVERA**  
Universidad de Vigo

**Dr. D. José Luis GARCÍA SOIDÁN**  
Universidad de Vigo

**Dra. D<sup>a</sup> Anabel MORIÑA DíEZ**  
Universidad de Sevilla

**Dra. D<sup>a</sup> Ángeles PARRILLA LATAS**  
Universidad de Vigo

**Dr. D<sup>a</sup> Margarita PINO JUSTE**  
Universidad de Vigo

**Dra. D<sup>a</sup> Teresa PRIETO RUZ**  
Universidad de Málaga

**Dr. D. José Alberto RAMOS DUARTE**  
Universidade de Porto, Portugal

**Dr. D. Jorge SOTO CARBALLO**  
Universidad de Vigo

**Dr. D. José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ**  
Universidad de Santiago

## Comité Científico

**Dra. D<sup>a</sup> Ana ACUÑA TRABAZO**  
Universidad de Vigo

**Dr. D. Mel AINSOW**  
University of Manchester, Inglaterra

**Dra. D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Luisa ALONSO ESCONTRELA**  
Universidad de Vigo

**Dr. D. Xesús ALONSO MONTERO**  
Universidad de Santiago de Compostela

**Dr. D. Luis ÁLVAREZ PÉREZ**  
Universidad de Oviedo

**Dr. Amauri APARECIDO BASSOLI DE OLIVEIRA**  
Universidad Estadual de Maringá (Brasil)

**Dr. D. Jesús BELTRÁN LLERA**  
Universidad Complutense de Madrid

**Dra. D<sup>a</sup> Pilar BENEJAM ARGIMBAU**  
Universidad Autónoma de Barcelona

**Dra. D<sup>a</sup> María Paz BERMÚDEZ SÁNCHEZ**  
Universidad de Granada

**Dra. D<sup>a</sup> Fátima BEZERRA BARBOSA**  
Universidade de Minho, Portugal

**Dr. Guillermo BORTMAN**  
Universidad Católica de Buenos Aires (Argentina)

**Dr. D. José M<sup>a</sup> CANCELA CARRAL**  
Universidad de Vigo

**Dr. D. Miguel Ángel CARBONERO MARTÍN**  
Universidad de Valladolid

**Dra. D<sup>a</sup> Raquel CASTILLEJO MANZANARES**  
Universidad de Santiago

**Dr. D. Harry DANIELS**  
University of Bath, Gran Bretaña

**Dr. D. Joaquín DOSIL DÍAZ**  
Universidad de Vigo

**Dr. D. Isidro DUBERT GARCÍA**  
Universidad de Santiago

**Dr. D. Ramón FERNÁNDEZ CERVANTES**  
Universidad de A Coruña

**Dr. D. Vítor da FONSECA**  
Universidade de Lisboa, Portugal

**Dra. D<sup>a</sup> Carmen GALLEGO VEGA**  
Universidad de Sevilla

**Dra. D<sup>a</sup> Carmen GARCÍA COLMENARES**  
Universidad de Valladolid

**Dr. D. Juan Jesús GESTAL OTERO**  
Universidad de Santiago de Compostela

**Dr. D. Bernardo GÓMEZ ALFONSO**  
Universidad de Valencia

**Dr. D. Ramón GONZÁLEZ CABANACH**  
Universidad de A Coruña

**Dr. D. Salvador GONZÁLEZ GONZÁLEZ**  
Universidad de Vigo

**Dr. D. Alfredo GOÑI GRANDMONTAGNE**  
Universidad del País Vasco

**Dr. D. Clemente HERRERO FABREGAT**  
Universidad Autónoma de Madrid

**Dr. D. Juan Bautista HERRERO OLAIZOLA**  
Universidad de Oviedo

**Dra. D<sup>a</sup> Mercè IZQUIERDO AYMERICH**  
Universidad Autónoma de Barcelona

**Dr. D. Hong JUN YU**  
Tsinghua University, Beijing (China)

**Dra. D<sup>a</sup> María Mar LORENZO MOLEDO**  
Universidad de Santiago de Compostela

**Dra. D<sup>a</sup> Ana M<sup>a</sup> MARTÍN RODRÍGUEZ**  
Universidad de La Laguna

**Dr. D. Vicente MARTÍNEZ DE HARO**  
Universidad Complutense de Madrid

**Dr. D. Manuel MARTÍNEZ MARÍN**  
Universidad de Granada.

**Dra. D<sup>a</sup> Pilar MATUD AZNAR**  
Universidad de La Laguna

**Dr. D. Antonio MEDINA RIVILLA**  
U.N.E.D.

**Dra. D<sup>a</sup> Lourdes MONTERO MESA**  
Universidad de Santiago de Compostela

**Dra. D<sup>a</sup> María Xesús NOGUEIRA PEREIRA**  
Universidad de Vigo

**Dra. D<sup>a</sup> Mercedes NOVO PÉREZ**  
Universidad de Santiago de Compostela

**Dr. D. José Carlos NÚÑEZ PÉREZ**  
Universidad de Oviedo

**Dr. D. Eduardo OSUNA CARRILLO**  
Universidad de Murcia

**Dr. D. Alfonso PALMER PROL**  
Universidad de las Islas Baleares

**Dr. D. Uxío PÉREZ RODRÍGUEZ**  
Universidad de Vigo

**Dra. D<sup>a</sup> Luz PÉREZ SÁNCHEZ**  
Universidad Complutense de Madrid

**Dr. D. Wenceslao PIÑATE CASTRO**  
Universidad de La Laguna

**Dr. D. Mario QUINTANILLA GATICA**  
Pontificia Universidad Católica de Chile

**Dra. D<sup>a</sup> Nora RÄTHZEL**  
Universidad de Umeå, Suecia

**Dr. D. Vanildo RODRIGUES PEREIRA**  
Universidad Estadual de Maringá-Paraná (Brasil)

**Dr. D. Francisco RODRÍGUEZ LESTEGÁS**  
Universidade de Santiago de Compostela

**Dr. D. José María ROMÁN SÁNCHEZ**  
Universidad de Valladolid

**Dr. D. Vicente ROMO PÉREZ**  
Universidad de Vigo

**Dra. Beatriz SÁNCHEZ CÓRDOVA**  
Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte  
"Manuel Fajardo" (Cuba)

**Dra. D<sup>a</sup> Mara SAPON-SHEVIN**  
University of Syracuse, E.E.U.U.

**Dra. D<sup>a</sup> María Dolores SELJO MARTÍNEZ**  
Universidad de Santiago

**Dra. D<sup>a</sup> Andriara SCHWINGEL**  
University of Illinois, E.E.U.U.

**Dra. D<sup>a</sup> Carme SILVA DOMÍNGUEZ**  
Universidad de Santiago de Compostela

**Dr. D. Jair SINDRA**  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil

**Dra. D<sup>a</sup> Waneen SPIRDURO**  
The University of Texas at Austin, E.E.U.U.

**Dra. D<sup>a</sup> Teresa SUSINOS RADA**  
Universidad de Cantabria

**Dr. D. Francisco Javier TEJEDOR TEJEDOR**  
Universidad de Salamanca

**Dr. D. Francisco TORTOSA GIL**  
Universidad de Valencia

**Dr. D. Antonio VALLE ARIAS**  
Universidad de A Coruña

**Dra. D<sup>a</sup> María José VÁZQUEZ FIGUEIREDO**  
Universidad de Vigo

**Dr. D. Alexandre VEIGA RODRÍGUEZ**  
Universidad de Santiago

**Dr. D. Enrique VIDAL COSTA**  
Universidad de Vigo

**Dr. D. Carlos VILLANUEVA ABELAIRAS**  
Universidad de Santiago

**Dr. D. Miguel ZABALZA BERAZA**  
Universidad de Santiago de Compostela

**Dra. D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Luisa ZAGALAZ SÁNCHEZ**  
Universidad de Jaén

## Dirección Técnica

**Dr. D. Uxío PÉREZ RODRÍGUEZ**  
Universidad de Vigo

UNIVERSIDAD DE VIGO  
ISSN: 1697-5200 / eISSN: 2172-3427

## SUMARIO

### ARTÍCULOS

Revista de Investigación en  
Educación

Vol. 16, n. 2, Octubre de 2018  
ISSN: 1697-5200  
eISSN: 2172-3427

GALLEGO VEGA, C., JIMÉNEZ TOLEDO, A. y CARMEN CORUJO VÉLEZ, C. *Otra forma de desarrollar el apoyo inclusivo: los Grupos de Apoyo Mutuo* \_\_\_\_\_ 106

SUÁREZ LANTARÓN, B. *Whatsapp: su uso educativo, ventajas y desventajas* \_\_\_\_\_ 121

SIERRA MARTÍNEZ, S. *Investigaciones sobre la Transición a Educación Primaria: la mirada infantil a examen* \_\_\_\_\_ 136

LÓPEZ MARTÍNEZ, O., CUESTA SÁEZ DE TEJADA, J.D. y SANDOVAL LENTISCO, C. *Propiedades métricas y estructura dimensional de un instrumento para evaluar la creatividad verbal en alumnos de Educación Primaria* \_\_\_\_\_ 153

REKALDE RODRÍGUEZ, I., VIZCARRA MORALES, M.T. y MACAZAGA, A.M. *Indagando en nuevas líneas de acción ante los conflictos escolares. Las Comunidades de Aprendizaje en constante revisión* \_\_\_\_\_ 170

HERNÁNDEZ PRADOS, A. y ALCARAZ RODRÍGUEZ, M. *Factores incidentes en el abandono escolar prematuro* \_\_\_\_\_ 182

### RECENSIONES

PAZO LABRADOR, A.J. *Avril Loveless y Ben Williamson (2017). Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital. Creatividad. Educación. Tecnología. Sociedad.* Madrid: Narcea de Ediciones (Col. Educación Hoy Estudios). 228 págs. ISBN: 978-84-277-2341-2. eISBN: 978-84-277-2342-9 \_\_\_\_\_ 197



Universidad de Vigo  
Facultad de Ciencias de la  
Educación y del Deporte

---

La *Revista de Investigación en Educación* está indexada en las bases ESCI (Thomson Reuters), EBSCO, Latindex, ISOC (CCHS-CSIC), DICE, IN-RECS, CIRC, Dialnet, REDIB, e-Revistas, MIAR, Ulrich's Web, IRESIE y OALib Journal.

El porcentaje de rechazo de artículos es del 72.1%.

ARTICLES

GALLEGO VEGA, C., JIMÉNEZ TOLEDO, A. and CARMEN CORUJO VÉLEZ, C. *Another way to develop inclusive support: Mutual Support Groups* \_\_\_\_\_ 106

SUÁREZ LANTARÓN, B. *WhatsApp: educational use, advantages and disadvantages* \_\_\_\_\_ 121

SIERRA MARTÍNEZ, S. *Research on Transition to Primary Education: child's look exam* \_\_\_\_\_ 136

LÓPEZ MARTÍNEZ, O., CUESTA SÁEZ DE TEJADA, J.D. and SANDOVAL LENTISCO, C. *Metric properties and dimensional structure of an instrument used to assess verbal creativity in Elementary Education students* \_\_\_\_\_ 153

REKALDE RODRÍGUEZ, I., VIZCARRA MORALES, M.T. and MACAZAGA, A.M. *Inquire into new action lines at scholar conflicts. Learning Communities in a constantly review* \_\_\_\_\_ 170

HERNÁNDEZ PRADOS, A. and ALCARAZ RODRÍGUEZ, M. *Determining factors of early school leaving* \_\_\_\_\_ 182

BOOK REVIEWS

PAZO LABRADOR, A.J. *Avril Loveless y Ben Williamson (2017). Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital. Creatividad. Educación. Tecnología. Sociedad.* Madrid: Narcea de Ediciones (Col. Educación Hoy Estudios). 228 págs. ISBN: 978-84-277-2341-2. eISBN: 978-84-277-2342-9 \_\_\_\_\_ 197

---

*Revista de Investigación en Educación* is included in ESCI (Thomson Reuters), EBSCO, Latindex, ISOC (CCHS-CSIC), DICE, IN-RECS, CIRC, Dialnet, REDIB, e-Revistas, MIAR, Ulrich's Web, IRESIE and OALib Journal databases.

The rejection rate of this journal amounts to 72.1%.



**ARTÍCULOS**

**ARTICLES**

ARTÍCULO ORIGINAL

# Otra forma de desarrollar el apoyo inclusivo: los Grupos de Apoyo Mutuo

**Carmen Gallego Vega**

mcgv@us.es

**Antonia Jiménez Toledo**

antoniajimeneztoledo@hotmail.com

**Carmen Corujo Vélez**

mcorujo@us.es

*Universidad de Sevilla (España)*

**RESUMEN:** Este artículo presenta parte de los resultados de una investigación desarrollada en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España), titulada: "Escuelas que caminan hacia la Inclusión Educativa: trabajar con la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo para promover el cambio"<sup>1</sup>. Este estudio tiene como meta, entre otras, la mejora escolar a través de la creación, formación y desarrollo de Grupos de Apoyo Mutuo (GAM). Utilizando una metodología cualitativa con una clara orientación interpretativa-participativa, perseguimos comprender y ayudar a transformar los modos y formas de desarrollar el apoyo desde un enfoque comunitario e inclusivo. Una de las conclusiones apunta a que los procesos de empoderamiento y aprendizaje que subyacen al desarrollo de los Grupos de Apoyo Mutuo, nos sitúa dentro de una perspectiva conceptual y práctica de la Pedagogía Inclusiva, útil tanto para el profesorado, padres y alumnos como para los propios investigadores.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Inclusiva, Apoyo Inclusivo, Colaboración, Participación Educativa.

## Another way to develop inclusive support: Mutual Support Groups

**ABSTRACT:** This article presents part of the results of an investigation completed in the Autonomous Community of Andalusia (Spain), entitled: "Schools that walk towards Educational Inclusion: working with the local community, the voice of students and educational support to promote change"<sup>1</sup>. The aim of this study is, among others, school improvement through the creation, training and development of Mutual Support Groups (GAM). Using a qualitative methodology with a clear interpretive-participative orientation, we seek to understand and help transform the ways and form of developing support from a community and inclusive approach. One of the conclusions points out that the processes of empowerment and learning that underlie the development of Mutual Support Groups, places us within a conceptual and practical perspective of Inclusive Pedagogy, useful for teachers, parents and students as well as for the researchers themselves.

**KEYWORDS:** Inclusive Education, Inclusive Support, Collaboration, Educational Participation.

---

Fecha de recepción 16/06/2018 · Fecha de aceptación 19/10/2018

Dirección de contacto:

Carmen Gallego Vega

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Sevilla

C/ Pirotecnia, s/n

41013 SEVILLA

## 1. INTRODUCCIÓN

La situación actual de las estructuras y sistemas de apoyo en las escuelas y centros escolares es una cuestión fundamental y controvertida a la hora de abordar cambios y mejoras en las mismas. Desde los distintos ámbitos (éticos, ideológicos, políticos, sociales, culturales e incluso económicos) la mejora del Sistema Educativo pasa por el conocimiento de cuáles son los modelos de apoyo que se desarrollan y cuáles los que contribuyen a la mejora escolar en general. El análisis y estudio de los modelos y estrategias de apoyo que se desarrollan en los centros educativos nos ayuda a comprender y conocer el alcance, sentido y consecuencias de estos modelos en las vidas, tanto personales como profesionales de las personas (alumnos, padres y profesores) implicados en procesos y situaciones de apoyo vividas en los contextos escolares. Investigaciones previas llevadas a cabo para conocer los procesos de inclusión/exclusión en nuestras escuelas (Susinos y Parrilla, 2008; Susinos, 2009; Rojas, Susinos y Calvo, 2012; Moriña Díez, 2010; Parrilla, Gallego y Moriña, 2010) señalan que los modelos, sistemas, estructuras y estrategias de apoyo que las escuelas asumen pueden facilitar u obstaculizar el desarrollo de procesos de participación e inclusión educativa. Una corriente actual señala, asimismo, los beneficios que aporta el trabajo en red entre agencias, instituciones y organismos educativos para el abordaje de problemáticas educativas y sociales (Civís y Longás, 2015; Azorín, 2017).

Entre los supuestos conceptuales, metodológicos y didácticos en los que se apoya la Educación Inclusiva destacamos la importancia que tiene para el desarrollo de la misma la colaboración y apoyo entre los distintos agentes educativos. Como algunos autores señalan, asumir una Educación Inclusiva lleva consigo el establecimiento de nuevos cauces de participación y diálogo entre los distintos sectores educativos en el contexto del apoyo y el aprendizaje (Davis, 2013; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011) oponiéndose al modelo individualista, experto y balcanizado

de los procesos de apoyo tradicionales (Ainscow y Sandill, 2010; Gallego 2011; Davis, 2013; Susinos y Rodríguez- Hoyos, 2011).

En este mismo sentido, la revisión de literatura en el ámbito del Apoyo Social sobre autoayuda y ayuda mútua señala, asimismo, el reconocimiento creciente y las enormes posibilidades que se pueden derivar de activar las redes naturales de apoyo existente en toda institución como recurso de apoyo a los propios participantes (Echeita Sarrionandia, Simón Rueda y Sandoval Mena, 2013). Así, la perspectiva del Apoyo Comunitario nos ofrece una visión distinta y amplia del apoyo que supone la posibilidad de generar en la comunidad educativa nuevos puntos de vista, estrategias y alternativas creativas y contextualizadas a los problemas que en su seno se presentan, y dota a los miembros de la misma para resolver o encauzar los procesos de mejora educativa (Davis, 2013).

En el ámbito educativo esto ha supuesto el inicio de experiencias que desarrollan procesos colaborativos (entre profesorado, alumnado y familias como herramienta de aprendizaje, formación, trabajo y apoyo en las escuelas) y propician la creación de estructuras y espacios para ello. Desde este planteamiento, en el campo de la Educación Inclusiva la creación y desarrollo de los Grupos de Apoyo entre Profesorado (GAEP) (Creese, Daniels y Norwich, 1997; Parrilla y Daniels, 1998; Parrilla y Gallego, 2001; Gallego Vega, 2002) como antecedentes a este proyecto que presentamos, ha aportado una visión nueva sobre los procesos de apoyo, entendiendo que los mismos no son una acción dirigida exclusivamente a alumnos, ni tarea de especialistas, sino una tarea institucional y colegiada que compete a toda la comunidad educativa. Alejados del modelo experto centrado en el alumno, los Grupos de Ayuda Mutua (GAM) se constituyen en una estructura de apoyo colaborativa que por sus características estructurales y metodológicas y los beneficios que aportan, pueden adaptarse a distintos contextos y desarrollarse por distintos colectivos comprometidos con la Educación Inclusiva (Daniels y Cole, 2010; Bedward y Daniels, 2005; Gallego Vega, 2011). La línea de pensamiento e investigación sobre la necesidad de adoptar modelos y prácticas de apoyo que respeten el principio de equidad y contribuyan a incrementar el proceso de participación aporta esta perspectiva más amplia, democrática e integradora del apoyo, que incide y trabaja en y con la comunidad edu-

cativa, pudiendo ubicarse en todos los colectivos y contextos educativos como han señalado los trabajos de Pugach y Johnson (2002), Villa y Thousand (1999), Nieto y Portela, (2006), Rodríguez Romero (2006), Huguet, (2009) y Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2016).

El trabajo que se desarrolla en el seno de los GAM está basado también en el aprendizaje entre iguales, en el que se establece una relación entre tres o más participantes con un objetivo común, conocido y compartido. Para que se produzca un aprendizaje entre iguales las actividades o tareas deben ser significativas y vitales, deben conectar con las necesidades de las personas implicadas en las mismas. Esto significa que las actividades han de responder a sus necesidades, han de conectar con su situación, su edad y sus conocimientos de partida (Huguet, 2009; Cowie y Fernández, 2006). Así, en palabras de Durán y Sánchez Chacón (2012), se garantiza el sentido de lo aprendido. Y por último se logra que las actividades en sí mismas sean un recurso para atender a las necesidades de los participantes. En nuestro caso, se desarrolla un modelo cíclico de análisis encaminado a la resolución o encauzamiento del problema que presenta la persona (profesor/res, padre/madre o alumno/os) que acude al GAM, a través del cual comparten una visión consensuada de la situación problemática, se toman decisiones sobre las estrategias que hay que adoptar y se realiza un seguimiento del proceso de desarrollo de las mismas.

## 2. DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño e instrumentos metodológicos que hemos adoptado se encuadran en las investigaciones cualitativas en general, y en particular en los estudios con una orientación interpretativa-participativa. En nuestro contexto profesional, este modelo de investigación nos aporta conocimiento de fenómenos singulares y únicos que como mínimo ayuda a comprender mejor la realidad educativa, y como meta máxima a mejorarla. Por ello, pretendemos como objetivo fundamental, generar procesos emancipatorios entre los participantes en el estudio, que sean ellos los que aprendan y desarrollen procesos de mejora en el ámbito del apoyo (Gallego Vega, 2012). La selección de los centros participantes respondió a un muestreo intencional, en el que tuvimos en

cuenta criterios fundamentales como la existencia de una cierta orientación inclusiva en el centro o que compartiera y/o trabajara desde planteamientos colaborativos (Bartolomé, 1986).

El diseño del estudio, por tanto, contempla el desarrollo de tres grandes fases que a su vez entrañan distintas subfases y tareas que configuran y dan sentido a la investigación (Figura 1). Las fases de las que consta este proyecto, tratan de recoger todos los momentos para la puesta en marcha, formación y desarrollo del GAM, desde su entrada al centro y seminario formativo donde se realizará la evaluación de necesidades sobre el apoyo, hasta la evaluación final del proyecto con la redacción de informes. Durante todo el proceso, y especialmente en el desarrollo del GAM, se llevó a cabo el seguimiento y asesoramiento a los participantes por parte de los investigadores en cada uno de los centros.

Participaron en el proyecto cinco centros de distintas etapas educativas (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria) pertenecientes a distintas provincias andaluzas: Sevilla, Cádiz y Málaga.

Las técnicas de recogida de datos utilizadas en cada una de las fases respondieron a la adecuación de las mismas a la naturaleza de nuestro estudio y a los objetivos planteados. Hemos utilizado entrevistas en grupo e individuales, observación participante, recogida y estudio de documentación del centro, relatos y reflexiones realizadas por los propios participantes, hojas de registro de casos, fotos y vídeos de las sesiones formativas.

El análisis de datos de los materiales y artefactos generados en la investigación se realiza siguiendo las pautas clásicas de análisis de contenidos. Esto supone la generación inductiva de categorías y códigos de análisis que permite, entre otras bondades, el estudio comparativo intra e inter-grupos y centros. El sistema de categorías se caracteriza por ser mixto e inductivo, incluyendo una codificación múltiple (temática, descriptiva, evolutiva e interpretativa). Para facilitar el manejo de la información procedente de cada fase y grupo, utilizamos el programa de análisis de datos informático MAXQDA.

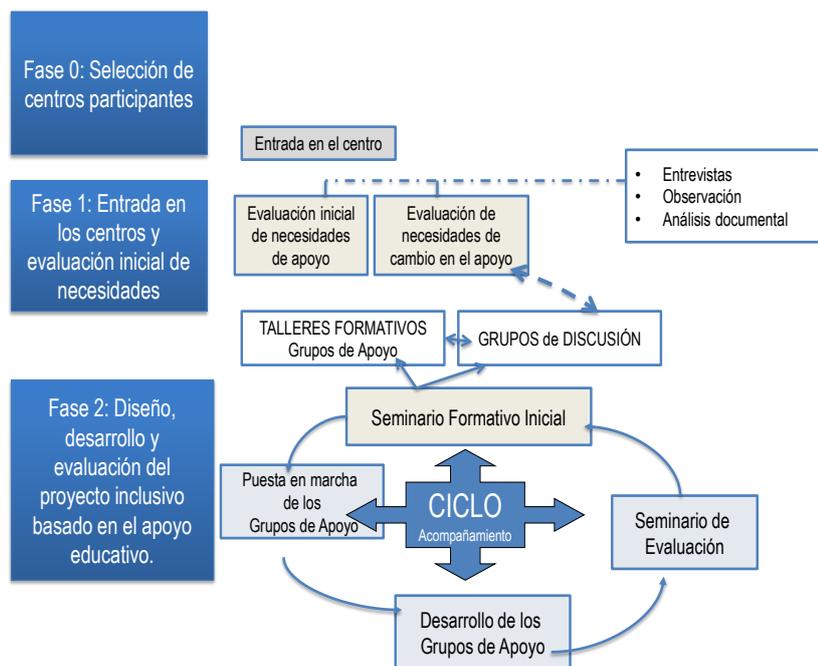


Figura 1. Diseño Metodológico del Proyecto (García, Cotrina y Gallego, 2013)

### 3. RESULTADOS

Presentamos aquí parte de los resultados transversales de la Fase 2 del Proyecto en los centros participantes y que estructuramos en dos apartados significativos:

A) *Seminario Formativo Inicial*: resultados del análisis transversal del Seminario Formativo Inicial realizado para la creación y formación de los GAM en los centros participantes. Con ello pretendemos poner de relieve la importancia y adaptación del proyecto a cada uno de los contextos educativos así como señalar algunas conclusiones relevantes sobre la necesidad de establecer redes de comunicación y ayuda en cada uno de los sectores educativos.

B) *Desarrollo de los GAM*: resultado transversal de los GAM desarrollados en dos de los centros participantes, lo que pretende proporcionar al lector una “visión interna” de los GAM.

#### 3.1 Seminario Formativo Inicial

##### 3.1.1. Estructura del Seminario Formativo Inicial

Las investigaciones y experiencias llevadas a cabo anteriormente sobre el apoyo entre colegas asumen la necesidad de un proceso formativo previo o simultáneo a la puesta en marcha de los Grupos de Apoyo Mutuo, así como de la existencia de un asesoramiento al proceso durante las primeras etapas de implantación (Creese, Daniels y Norwich, 1997; Parrilla y Gallego, 2001; Gallego Vega, 2002). La formación previa que adquieren los participantes en el Seminario Formativo Inicial es necesaria y relevante porque es el lugar, espacio y tiempo donde los participantes aprenden y reflexionan sobre los principios y sentido del modelo de apoyo colaborativo. Es un proceso que tiene como meta (más que adquirir conocimientos o información sobre el proyecto), que los participantes “crean y vivan” el modelo de apoyo entre iguales y se apropien del proyecto.

Por ello articulamos un proceso formativo global, en el que no sólo adquiere relevancia la formación inicial, sino que tanto el proceso de puesta en marcha del proyecto como su desarrollo a lo largo del primer año de experiencia, se consideran como un tiempo formativo apoyado y asesorado por un equipo de coordinación, compuesto por formadores y asesores externos (investigadores y asesores de los Centros de Formación del Profesorado)

En esta sub-fase identificamos dos momentos o acciones formativas:

- *Seminarios Formativos* para cada centro: uno de formación inicial y otro de evaluación al finalizar el año. Estos seminarios, tienen que reunir unas características estructurales y de tratamiento del contenido que permitan el desarrollo de habilidades comunicativas adaptadas a cada colectivo y utilicen la reflexión y apoyo mutuo como estrategias formativas.

Los dos Seminarios desarrollados, si bien marcan dos situaciones formativas distintas (con objetivos y contenidos diferenciados), conforman un sistema que unido con el proceso de acompañamiento y asesoramiento, acción siguiente, proporciona a los participantes una visión de conjunto y pertenencia a un proyecto común.

- *Acompañamiento y asesoramiento del proyecto* en centro: como parte del trabajo de formación e investigación cada GAM está acompañado por un investigador a lo largo del desarrollo del proyecto, asistiendo a reuniones con los componentes de cada GAM y en cada centro.

### **3.1.2. Contenidos y Desarrollo del Seminario Formativo Inicial**

Antes de la puesta en marcha de los GAM en los centros llevamos a cabo un Seminario Formativo Inicial. Tres fueron los objetivos generales que nos planteamos para este Seminario: familiarizarse con los conceptos y los principios de los Grupos de Apoyo Mutuo; desarrollar conocimientos y experiencias para ofrecer un apoyo práctico y sensato; y diseñar un Grupo de Apoyo Mutuo entre profesores y otro entre padres.

Este Seminario Formativo se realizó en cada uno de los centros participantes en el proyecto; en cuatro de estos centros la formación se hizo conjunta entre profesores y padres/madres a petición de los mismos profesores, en el otro asistieron sólo los profesores debido a la ausencia de participación de los padres en el centro (carecían incluso de AMPA). Para ello se organizaron varias sesiones dirigidas a la comunidad educativa (profesores y padres/madres) del centro, independien-

temente de que luego formaran parte o no de los grupos en sí. También era un objetivo de este seminario difundir el proyecto en la comunidad educativa, por ello la convocatoria se hizo extensiva. Además, estas sesiones nos permitieron dar a conocer el Modelo de Apoyo a todas las personas que voluntariamente accedieron a participar, sembrando así una semilla de necesidad de apoyo en los futuros demandantes al GAM.

Generalmente, se tiende a diferenciar una parte teórica (fundamentación del proyecto) y una parte práctica (desarrollo del proyecto en la escuela). Esta suele ser la estructura formal, o la estructura más habitual de implantación de un proyecto. En el caso que nos ocupa no ha sido así exactamente, ya que aunque iniciamos el proyecto con este Seminario Formativo, a lo largo del desarrollo del proyecto en los centros se han ido desarrollando simultáneamente en el tiempo la parcela formativa y la implantación del proyecto en general.

Las sesiones formativas se desarrollaron en general en dos tardes. Para cada centro diseñamos una estructura y tiempo que se ajustara a las necesidades propias de cada entorno y comunidad. El contenido del mismo se centraba en que los profesores participantes se apropiaran del sentido de los GAM como hemos señalado en el punto anterior, que adquirieran las destrezas necesarias para afrontar los retos que se les iban a plantear en sus escuelas, que reflexionaran y analizaran la forma de llevar a cabo el proyecto en sus centros, con sus ventajas, inconvenientes, etc.:

“... lo interesante de esa formación es que no fue excesiva, es decir que no fue un cuerpo teórico eh... perfectamente delimitado y... explicado, sino que fue aportar una serie de líneas de por dónde podría ir... desde un punto de vista organizativo propiamente dicho, desde el espíritu basado en la experiencia... y nos ha servido de guía. Posiblemente en un momento posterior habrá que recoger y explicitar más lo que podría ser el sostenimiento teórico de la experiencia ¿no?, pero que tal y cómo está explicada a nosotros nos ha servido para eso, para no vernos encasillados en ninguna cosa y empezar a trabajar” (Profesor Miembro de un GAM).

Todos estos contenidos se desarrollaron a través de actividades de simulación de grupo, análisis de casos prácticos, debates y puesta en común de reflexiones de grupo, etc., de hecho, los profesores declaran que lo que más le gustó de

este periodo formativo fueron las actividades de simulación que hicieron sobre las sesiones de trabajo de los GAM:

“La parte práctica del Seminario consistió en una serie de simulaciones de intervención de un Grupo de Apoyo Mutuo en una escuela. Fue muy divertido y al mismo tiempo clarificador” (Profesor participante en el Seminario).

“...las prácticas, los casos que se presentaron” (Madre-Miembro de un GAM).

Uno de los contenidos que más se trabajaron en este Seminario fue el sentido de los Grupos de Apoyo, como un grupo colaborativo entre profesores y nunca como un grupo de expertos, de especialistas. Los profesores, en este caso, han asumido esta idea, de tal manera que en todas las sesiones de apoyo que posteriormente desarrollaron, ha estado presente el sentido que tenían que tener los Grupos de Apoyo entre Profesores:

“... nos ha venido muy bien, porque en las reuniones que hemos tenido con los distintos casos que se han presentado ha estado presente siempre, de hecho en un momento determinado alguien en el centro planteó que los GAM deberían ser de otra manera, y sin embargo, dado que en el momento de la formación quedó suficientemente claro qué es lo que pretendía, no entramos en ninguna crisis, sino que esto (el GAM) tiene que ser así, nos parecía que queda bien, que estaba bien que fuera así” (Profesor Miembro de un GAM).

También han transmitido esta idea al resto de los profesores del centro, así por ejemplo, El Jefe de Estudios de un centro señala que para el desarrollo de futuros GAM en los centros, es necesario que los miembros adquieran una sólida formación en el tema de la colaboración:

“Los componentes de los GAM necesitan el asumir la colaboración, porque si no se asume la colaboración y tú asumes allí (en las sesiones de apoyo) un papel distinto, pues la gente no lo aceptaría, vamos evidentemente necesitarías una formación sobre todo los promotores ¿no?, la gente que empiece con este tema debe, ellos... los tres o los cuatro, deben tener asumido el rol de... colaborativo, porque si no ... si tú te pones a poner distancias o a dar un lado o por otro, la cosa no marcharía” (Jefe de Estudios de un centro participante).

Los miembros de los GAM señalaron algunas de las conclusiones y aportaciones de este

Seminario Formativo Inicial señalando que el trabajo colaborativo entre profesores no se desarrolla de la noche a la mañana, o la importancia de valorar la experiencia docente del profesorado, reconocer la autonomía que otorga el GAM a los centros para resolver sus problemas y la importancia de la reflexión en la práctica como recurso para la formación docente.

### **3.1.3. Sentido del Proyecto GAM en los centros participantes**

Aunque las bases o supuestos teóricos de los que parte el Grupo de Apoyo Mutuo sean comunes en todos los centros que participaron en la experiencia, el sentido que adquiere el proyecto en cada centro es distinto en cuanto que se “contamina” de la cultura, valores y experiencia que el propio centro añade, dotando de un significado único al proyecto.

Asimismo, la composición de los miembros de cada GAM ha sido distinta en función de las necesidades de cada contexto, aunque ha prevalecido la composición de tres miembros en cada grupo, ha habido variaciones como por ejemplo formar dos GAM en un IES participante para atender la demanda de los profesores demandantes (dividido en dos turnos). En general el Grupo de Apoyo Mutuo ha estado formado por tres miembros según colectivo (profesores, padres, alumnos). A lo largo de estos dos años de experiencia del proyecto ha habido cambios en la composición de los GAM, porque teóricamente los miembros del GAM tienen que cambiar para que no se convierta o se perciba como un grupo de expertos, sin embargo los cambios que se han dado no han influido en el sentido y finalidad que el GAM tiene para los centros, como señala un profesor demandante de un GAM:

“yo en principio pienso que está bien (la composición de los miembros del GAEP), que no hay ningún problema que igual da..., que ahora mismo a mi me resulta indiferente el que sea (cualquier profesor), porque como estamos hablando de personas y como todo el mundo va allí con la misma preparación, con la misma maleta cultural, con la misma maleta de experiencias, pues no creo (cambio de miembros) que eso afecte mucho” (Profesora Demandante de un GAM).

Este grupo de compañeros se establece como un grupo de apoyo que ayuda a cualquier profesor del centro a resolver o encauzar colaborativamente los problemas que se puedan presentar en el desarrollo de la profesión, y así es definido por uno de sus miembros:

“El GAM lo que es, es un ámbito, un espacio de diálogo, de colaboración entre un grupo de compañeros para darle solución de conjunto, para darle solución a un problema, solución que no tiene que llevarla a la práctica el grupo, sino la persona que viene con el problema” ( Profesora Miembro de un GAM ).

Para los miembros de este GAM, el sentido que adquiere el proyecto en su centro se distingue claramente del apoyo tradicional cuyos supuestos teóricos y prácticos parten de una visión parcial y periférica del apoyo, por lo que los GAM se definen en oposición a ese planteamiento tradicional. Utilizando las voces de los participantes en el proyecto: *“Un GAEP no es un grupo ‘apagafuego’*, metáfora que se utiliza en la práctica para identificar a los Equipos de Apoyo Externo (EOE), con la que se trata de describir una situación en la que los EOE básicamente tienen la misión de resolver los problemas que los profesores les plantean, convirtiéndose en válvulas de escape a los problemas que les surgen a los profesores en sus clases, adquiriendo una responsabilidad y protagonismo, muchas veces plena, en la toma de decisiones con respecto al problema planteado. El profesorado se convierte en “voyeur” de su problema dejando en manos de expertos y ajena al contexto de la situación la responsabilidad de resolver el problema. A partir de las limitaciones que este planteamiento comporta, el GAM es un medio que sirve para devolver al profesorado, padres y alumnos el papel protagonista de su quehacer docente, donde ellos tienen voz y voto en todo el proceso de toma de decisiones y acciones que se puedan llevar a cabo para solucionar el problema. El GAM no es un grupo que dice “lo que tiene que hacer”, sino que ayuda a que sean los mismos demandantes los que tomen las riendas del proceso:

“en su deseo de colaborar en la búsqueda de respuestas a los problemas que plantean los compañeros, no puede suplantar a éstos en las acciones que deban emprender en orden a superar la situación conflictiva que les llevó a solicitar la entrevista. El GAEP, por lo tanto, debe pretender con su actuación devolver el protagonismo de la acción educativa al propio profesoro-

rado, demasiado pendiente a veces de las soluciones que puedan aportarle otros profesionales a sus problemas específicos desde fuera de la escuela” (Autoinforme. GAM de profesores de un centro).

Por otra parte, los GAM son un medio para reafirmar y valorar el conocimiento práctico que poseen los profesores, familia y alumnos: el conocimiento pedagógico no sólo se adquiere a través de su estudio teórico sino que en la medida que hacemos uso de él, aprendemos habilidades, destrezas y actitudes que refrendan o rechazan lo que aprendemos. En este sentido, los GAM asumen que es importante valorar el conocimiento práctico que adquieren las personas en su desarrollo personal y profesional y que además este reconocimiento les puede proporcionar confianza y seguridad:

“hay cantidad de maestros y maestras que tienen una experiencia tremenda durante montones de años y que a lo mejor no han hecho excesivos cursos no han hecho muchas especializaciones, sin embargo, tienen una experiencia de lo que es la enseñanza y... siguen teniendo una conciencia de que no saben, de que tienen que venir alguien de fuera a solucionarle los problemas (...) yo creo que esto (el GAM) trae una cosa interesante: hay que explotar todo lo que está, nosotros somos capaces de saber hacer ... hay que explotar los conocimientos adquiridos (...) hay que intentar que de la propia experiencia pueda surgir un nuevo planteamiento y que pueda suscitar que gente quiera seguir enterándose” (Profesor miembro de un GAM).

Otro aspecto destacable es que los GAM son espacio para la comunicación de problemas: según las declaraciones de los participantes, los GAM proporcionan un espacio institucional, donde se puede “hablar” de los problemas de una forma sistemática con la finalidad de buscar estrategias que los puedan resolver o encauzar:

“cubre una necesidad (el GAM) que es palpable siempre en todos los centros que es la falta de información y muchas veces de comunicación entre problemas, los problemas lo vemos en la entrada o tomando un café, pero no de una forma, no sé, programada, sistemática concreta con un tema determinado, eso ocurre... eso está generalizado en todos los centros y esto (el GAM) es una vía nueva que ocupa un espacio que no estaba ocupado en la enseñanza” (Madre, miembro de un GAM).

### 3.2. Desarrollo de los GAM

Los dos centros que presentamos forman parte del proyecto de esta investigación. Son dos centros que por sus características institucionales y procesos seguidos en el desarrollo del proyecto, muestran y ejemplifican de manera clara “el producto”, los casos abordados en los GAM. Presentamos en este apartado los resultados más significativos obtenidos en el análisis transversal de los casos abordados.

#### 3.2.1. Centros orientados hacia la escuela inclusiva

El CEIP Europa y el CDP Calderón de la Barca, aunque son colegios con diferente carácter (público y concertado) y ubicados en distintas zonas geográficas de la provincia de Sevilla, son centros comprometidos con la escuela inclusiva y mejora escolar, que apuestan por ejemplo, por el apoyo en el aula ordinaria como seña de identidad. Estos centros presentan en sus aulas una gran multiculturalidad y diversidad de alumnado en cuanto a necesidades educativas. Son centros con larga trayectoria en la atención a la diversidad, embarcados desde hace años en el desarrollo de proyectos innovadores que respondan a todo su alumnado y mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje.

#### 3.2.2. Seminario Formativo Inicial

Los seminarios formativos se llevaron a cabo en los centros durante dos sesiones de dos horas de duración cada una. Se realizó un seminario formativo para profesores y madres/padres; y por separado, sólo en el CDP Calderón de la Barca, se realizó la formación de los alumnos posteriormente. En estos seminarios, se hizo un acercamiento teórico y práctico para la constitución y desarrollo de los Grupos de Apoyo Mutuo. Se

reflexionó sobre los objetivos de los GAM: solucionar o encauzar los problemas; relativización de problemas; intercambio de experiencias y recursos; creación de una comunidad y el beneficio de sentirse apoyado por los compañeros. Asimismo, se constituyeron los grupos de apoyo mutuo tanto de profesores, madres/padres y alumnos de 4º de ESO sólo en el CDP Calderón de la Barca. Entre las actividades que se desarrollaron destacamos las sesiones de simulación o *role-play* de los GAM, valorándose éstas como muy positivas para ejercitarse en las técnicas de comunicación asertivas y para la aplicación del modelo en la resolución colaborativa de problemas.

#### 3.2.3. Desarrollo y acción de los GAM

La fase de desarrollo del proyecto en los centros consta de dos sub-etapas. En un primer momento, todos los GAM realizaron unos folletos publicitarios que se colocaron en las instalaciones del colegio, así como en las páginas webs para dar a conocer al centro, a la comunidad y agentes externos el proyecto. La fase de publicidad tiene el objetivo de motivar la participación del resto de la comunidad educativa en el proyecto así como la divulgación del sentido de este nuevo modelo de apoyo.

En una segunda sub-etapa, se desarrollaron de manera autónoma las reuniones de apoyo en cada centro y GAM. Esta sub-fase se inicia con la primera sesión de apoyo demandada. Cabe señalar que en esta fase, el papel de los investigadores se ciñe al seguimiento y asesoramiento de los GAM, observando el desarrollo de la puesta en marcha del proyecto a través de reuniones con los miembros de cada GAM, nunca en las sesiones propias de asesoramiento del grupo.

Presentamos a continuación (Tabla 1) los GAM desarrollados en cada centro y el número de casos abordados en el primer año de desarrollo del proyecto.

CENTRO	GAM PROFESORES	GAM MADRES/PADRES	GAM ALUMNOS
CEIP EUROPA	3	0	0
CDP CALDERÓN DE LA BARCA	1	0	4

Tabla 1. Casos recogidos en los centros (Primer año)

Cada centro tuvo la libertad de implantar el GAM que por sus circunstancias y características podría ajustarse mejor. Así, en el primer año de desarrollo del Proyecto el CEIP Europa desarrolló sólo el GAM entre profesores (en el segundo año se desarrolló el GAM entre alumnos) y el CDP Calderón de la Barca implantó el GAM entre profesores y el GAM entre alumnos en su primer año. Se observa en la Tabla 1 que son ocho los casos en total abordados en el primer año. En los dos centros se recogen casos de profesores, y es en el centro CDP Calderón de la Barca donde se recogen cuatro casos del GAM entre alumnos. En cuanto a los casos de madres/padres, no existió

ninguno de ellos en los dos centros, en parte debido en general a la dificultad de introducir en este colectivo nuevas formas de participación en el centro.

Se ha realizado un doble análisis de los casos, por una parte un análisis estructural que recoge datos del caso que se aborda, y por otra parte un análisis funcional que recoge el contenido y sentido de la demanda.

El **análisis estructural** de los casos analizados recoge cuatro tópicos: demandante, problema que se plantea, y si han tenido revisión o no (Tabla 2).

Caso/Centro	Demandante	Problema	Revisión
Caso 1. CEIP Europa	Tutora Educación Primaria	No alcanza sus expectativas con el grupo-clase por las conductas disruptivas que se presentan en el aula	sí
Caso 2 CEIP Europa	Tutora Educación Infantil	Desmotivación por su trabajo	sí
Caso 3 CEIP Europa	Tutora Educación Primaria	Inquietudes, preocupaciones y reflexiones profesionales	sí
Caso 1. CDP Calderón de la Barca	Profesora de apoyo Secundaria	Conflictos y agobio en el puesto de trabajo	sí
Caso 2. CDP Calderón de la Barca	Alumna 4º ESO	Dudas sobre en qué instituto matricularse para Bachillerato	no
Caso 3. CDP Calderón de la Barca	Alumno 4º ESO	Indecisión sobre su itinerario profesional	no
Caso 4. CDP Calderón de la Barca	Alumna 4º ESO	Indecisión sobre qué bachillerato realizar (Ciencias Sociales o Ciencias de la Salud)	no
Caso 5. CDP Calderón de la Barca	Alumna 4º ESO	Dudas sobre qué realizar tras finalizar el Bachillerato	no

Tabla 2. Análisis estructural de los casos

Podemos observar cómo los casos recogidos del GAM de profesores en el CEIP Europa, tratan en su mayoría sobre la mejora de la práctica educativa en el aula, así como se recoge un caso de ayuda para la motivación profesional. Los tres casos han tenido reuniones de seguimiento con el GAM.

En cuanto al CDP Calderón de la Barca, se observa un caso del GAM de profesores relacionado con un problema personal en el puesto de trabajo, el cual ha tenido un seguimiento informal (no en reuniones GAM, sino por los pasillos).

También, se recogen cuatro casos del GAM de alumnos, todos ellos relacionados con la gestión de su transición (son alumnos de 4º de ESO tanto demandantes como grupo que constituye el GAM).

En relación al **análisis funcional** de los casos, se estudian las dimensiones que se dan en el problema planteado: dimensiones que componen el caso, nivel en el que se da (personal, aula, centro), tipo de demanda que se presenta (burocrática, real, sentida, etc.) y el sentido que adquiere el apoyo en cada uno de los casos (Tabla 3):

Caso/Centro	Dimensión	Nivel	Tipo de demanda	Sentido del caso
Caso 1.CEIP Europa	Convivencia Conductas disruptivas alumno. Coordinación familia-escuela Metodología	Aula	Sentida	Mejorar funcionamiento del aula
Caso 2.CEIP Europa	Problemas personales. Falta de confianza Pensamientos negativos Agobio profesional	Personal Aula	Sentida	Apoyo personal
Caso 3.CEIP Europa	Altibajos profesionales Coordinación familia-escuela Transición Secundaria Atención a la diversidad	Aula Centro	Sentida	Mejora funcionamiento aula. Proposición de estrategias a nivel de centro
Caso 1. CDP Calderón de la Barca	Convivencia Relación personal/profesional Profesores/Equipo Directivo	Centro	Sentida	Mejora relaciones personales en el centro
Caso 2. CDP Calderón de la Barca	Transición Información sobre centros	Personal	Sentida	Conocimiento de posibles centros adecuados a sus gustos e intereses para realizar el Bachillerato
Caso 3. CDP Calderón de la Barca	Transición Proyecto vital y profesional Autoestima y autoconcepto	Personal	Sentida	Apoyo en la toma de decisiones y conocimiento e información sobre sus posibles itinerarios
Caso 4. CDP Calderón de la Barca	Transición Proyecto vital y profesional	Personal	Sentida	Conocimiento de las posibles salidas de los diferentes Bachilleratos para elaborar un itinerario profesional
Caso 5. CDP Calderón de la Barca	Transición Proyecto vital y profesional	Personal	Sentida	Conocimiento de las posibles salidas de los diferentes Bachilleratos para elaborar un itinerario profesional

Tabla 3: Análisis funcional de los casos

Se observa cómo las dimensiones que aparecen en los casos recogidos en los GAM de profesores están relacionadas mayoritariamente con la convivencia, coordinación familia-escuela, atención a la diversidad y la práctica educativa como la metodología de aula. De la misma manera, se aprecian dimensiones que hacen mención a problemas personales como la falta de confianza o la relación personal entre profesores y el equipo directivo. En general, el sentido de estos casos se basa en la mejora del funcionamiento del aula y centro, así como del apoyo personal entre compañeros.

En cuanto a los alumnos, las dimensiones que comprenden los casos hacen mención a circunstancias relacionadas con la transición, el proyecto profesional y vital, conocimiento e información sobre itinerarios, y conceptos como la

autoestima y auto-concepto. El sentido de los casos recogidos es hacer una buena gestión de esta transición de Secundaria a Bachillerato o Ciclos Formativos.

Por otra parte, en cuanto al nivel, la mayoría de los casos del GAM entre profesores es a nivel aula, aunque también se contemplan dos casos a nivel de centro y un caso a nivel personal. Los alumnos, sin embargo, presentan casos a nivel personal. Todos los casos presentan un tipo de demanda sentida, real, que parte de los propios participantes demandantes, una necesidad sentida por cada uno de los demandantes y no impuesta o burocrática.

Completando este análisis funcional, señalamos en la Tabla 4 las estrategias planteadas y la evaluación que hacen los GAM de las mismas:

Caso/Centro	Estrategias	Evaluación de las Estrategias
Caso 1. CEIP Europa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo habilidades sociales en el aula para cohesionar el grupo</li> <li>- Puesta en marcha programa de modificación de conducta de un alumno</li> <li>- Comunicación diaria con la familia.</li> <li>- Trabajo en coordinación con el equipo docente</li> <li>- Asesoramiento y colaboración con el equipo de orientación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cambios cualitativos en la convivencia del aula: alumnos más respetuosos con las normas del aula, trabajo en equipo, etc.</li> <li>- Valoración positiva por parte del equipo docente del aula</li> <li>- Alumno con conductas disruptivas.</li> <li>- Redefinición de estrategias:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>o Valorar positivamente conductas positivas</li> <li>o Solicitar evaluación diagnóstica del alumno</li> </ul> </li> <li>- Elaboración programa de intervención del alumno por parte del equipo de orientación del centro y tutora</li> </ul>
Caso 2. CEIP Europa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Priorizar dificultades para resolver</li> <li>- Reflexión propias cualidades</li> <li>- Empezar una nueva actividad creativa en su tiempo libre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexión exhaustiva de las propias cualidades en positivo</li> <li>- Mejora personal (tranquila, menos agobio, confiada)</li> <li>- Mejora de su positivismo</li> </ul>
Caso 3. CEIP Europa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar una mesa redonda en el Claustro para llevar a cabo una lluvia de ideas que generen respuestas a nivel de centro de problemáticas cotidianas como:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>o Búsqueda de estrategias para mejor implicación de las familias</li> <li>o Atención a la diversidad para la mejora del rendimiento escolar</li> </ul> </li> </ul>	
Caso 1. CDP Calderón de la Barca	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicar por anticipado salida de puesto de trabajo</li> <li>- Uso de mediadores en las comunicaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejora de la convivencia</li> <li>- Reincidencia en la problemática</li> </ul>
Caso 2. CDP Calderón de la Barca	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Búsqueda en internet de centros</li> <li>- Búsqueda de información en libro aportado con información referente a la transición</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toma de una decisión</li> <li>- Surgimiento de nuevas dudas en relación a las asignaturas</li> </ul>
Caso 3. CDP Calderón de la Barca	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Búsqueda de información sobre las dos opciones que se pretenden realizar</li> <li>- Reflexión personal en cuanto a los propios intereses y salidas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elección de un itinerario que permite abrir más campos de actuación</li> </ul>
Caso 4. CDP Calderón de la Barca	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Búsqueda información de los diferentes bachilleratos</li> <li>- Llamar al instituto para saber si existe la opción de cambiar de bachillerato</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elección del bachillerato</li> </ul>
Caso 5. CDP Calderón de la Barca	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Búsqueda de información en internet, libro EUSA, página Universidad de Sevilla</li> <li>- Elaborar un mapa conceptual con las posibles salidas</li> </ul>	

Tabla 4. Análisis funcional de estrategias recogidas en los casos

En cuanto al análisis funcional de las estrategias diseñadas en los GAM para cada caso abordado, destacamos que las que se desarrollan en el GAM de profesores responden a circunstancias vinculadas con el clima y colaboración en el centro (comunicación con la familia, uso de mediadores, colaboración y reflexión docente); de la misma manera, se plantean estrategias de proceso

para abordar los conflictos en el centro, como por ejemplo la realización de la técnica de lluvia de ideas para atajar problemas a nivel del centro. En cuanto a la evaluación que se realiza de todas estas estrategias los participantes señalan una evaluación positiva de las mismas, destacando que de manera autónoma cada GAM redefine estas estrategias ajustándolas al desarrollo de las

nuevas necesidades que van surgiendo en la puesta en marcha de las mismas.

Las estrategias que plantearon los alumnos, se refieren todas ellas a la búsqueda de información sobre los futuros itinerarios que pueden desarrollar. Los alumnos señalan que esta información les ha servido para tomar decisiones más acertadas en su proyecto vital y profesional.

#### 4. CONCLUSIONES

A modo de cierre, presentamos algunas conclusiones generales vinculadas con el Seminario Formativo Inicial; con el sentido que adquiere el proyecto en los centros así como sobre el modelo de apoyo que propone esta experiencia; y otras conclusiones más específicas vinculadas con los casos abordados en los GAM.

##### *El dilema y la necesidad de que los GAM se adecuen al ritmo de trabajo y desarrollo de la Institución Escolar*

El inicio del proyecto en los centros a través del Seminario Formativo no fue en tiempos iguales, por el contrario, la estructura y tiempos de las sesiones formativas tuvo que adecuarse a los distintos periodos de mayor y menor actividad de cada uno de los centros, que se relacionan directamente con las demandas y actividades institucionales que se desarrollan en ellos. Es decir, los GAM no son ajenos a la propia actividad de los centros en los que se ubican.

Esta afirmación nos lleva a dos razonamientos, que son las dos caras de una misma moneda. Por una parte y como aspecto positivo, señalamos que los GAM se insertan de forma natural en la propia actividad del centro, ajustándose a los distintos ritmos de “vida” del mismo. Por otra parte, como modalidad de apoyo no formal de las instituciones escolares, cuando los centros se sumergen en actividades y tareas formales (como revisión del Plan de Centro, actividades de evaluación de alumnos, etc.) o en actividades y demandas prescritas por la Administración (como Evaluación de Centro, etc.), el Proyecto queda relegado a un segundo plano. Los profesores de nuestro estudio entienden que estas actividades institucionales, en algunos casos burocráticas, son prioritarias.

Este segundo aspecto nos lleva a reflexionar sobre la naturaleza y desarrollo de las actividades que se llevan a cabo en los centros. Entendemos que actualmente los centros en general, y los participantes en este estudio en particular, dedican su esfuerzo y trabajo a tareas burocráticas, que en la mayoría de las ocasiones vienen impuestas o prescritas por instancias o estamentos superiores (Administración, Equipo Directivo), lo que puede restar relevancia y autonomía al trabajo pedagógico que los profesores desarrollan, y en este sentido los GAM (como actividad voluntaria del profesorado), pierden esa relevancia que los centros le otorgan cuando no están inmersos en esas actividades “habituales” de trabajo.

##### *En los centros participantes se plantea el dilema entre el Modelo de Apoyo Individual y el Modelo Inclusivo de atención a la diversidad*

Los centros participantes en esta investigación se debaten, en relación a la atención a la diversidad, entre el modelo tradicional basado en la atención de los alumnos con necesidades educativas de apoyo (modelo individual) y los nuevos planteamientos que subyacen al modelo inclusivo.

Este dilema se plasma en las concepciones y prácticas educativas que se desarrollan en los centros para atender a la diversidad. Sí es verdad que los centros participantes tienen en común que viven la diversidad como una situación problemática a la que hay que dar respuesta, pero en función de las concepciones y prácticas que desarrollan como respuesta a la diversidad, los podemos situar más o menos próximos al Modelo Inclusivo. Así hemos identificado tres situaciones distintas que responden a tres momentos evolutivos de desarrollo de los centros escolares con respecto a la atención a la diversidad:

- a) La diversidad se identifica con un determinado grupo de alumnos (alumnos con discapacidad y/o alumnos con problemas). Sus respuestas didácticas, curriculares (por ejemplo, adaptaciones curriculares individualizadas) y organizativas (prioritariamente apoyo directo al alumno) se centran por tanto en estos alumnos. En esta etapa evolutiva es en la que situamos el modelo Individual.

b) La diversidad se identifica con distintos grupos de alumnos (alumnos con discapacidad, alumnos pertenecientes a minorías étnicas, alumnos con retraso escolar, etc.). Sus prácticas educativas se centran en dar diversas respuestas didácticas, curriculares y organizativas. Es una etapa de evolución más cercana al modelo inclusivo que la anterior.

c) La diversidad la componen todos los alumnos del centro, es una concepción amplia de las diferencias individuales y, acorde a ella, las respuestas educativas (didácticas, curriculares y organizativas) se asumen a nivel institucional. Es la etapa en la que situamos el modelo Inclusivo.

Estos son los momentos o situaciones predominantes que hemos identificado en los centros de nuestro estudio, pero que no se dan exclusivamente en cada uno de ellos en concreto, más bien coexisten en cada uno de los centros estudiados, pero predominando un momento o situación de evolución más que otro. Las repercusiones de estos tres planteamientos en el Proyecto GAM se han plasmado en distintos aspectos (como por ejemplo, en el foco del problema, profesores demandantes, estrategias de intervención para solucionar el problema, etc.) que han configurado el desarrollo del Proyecto en cada centro participante. Así hemos comprobado, por ejemplo, cómo el GAM de un centro ha abordado casi exclusivamente casos de alumnos en concreto, y otros han trabajado más casos de grupos de alumnos y de aulas en general. Por lo que entendemos que el GAM, el uso que ha tenido el GAM en cada centro participante, ha estado determinado por los planteamientos que el centro asume en general con respecto a la diversidad.

Con respecto a los casos abordados en el seno de los GAM, presentamos algunas conclusiones, centrándonos en especial, en el análisis de los casos anteriormente señalados.

#### ***En relación a los casos abordados en el GAM de profesores***

Se observa una gran preocupación por parte de los docentes para la mejora de la práctica educativa y cómo estos se apoyan en esta estructura institucional de centro (GAM) para conseguir dichas mejoras. De la misma manera, los profesores

presentan y abordan problemáticas tanto personales como profesionales. Asimismo, ellos señalan que se sienten entendidos en el Grupo de Apoyo al compartir las problemáticas con sus compañeros y obtener estrategias que surgen desde la práctica y experiencia de estos, mejorando con ello su autoestima para solventar o encauzar los problemas que les atañen.

#### ***En relación a los casos abordados en el GAM de alumnos***

Los alumnos que han constituido este GAM pertenecen al curso de 4º de ESO, por lo que todos ellos han presentado problemáticas relacionadas con la transición, observándose que la participación en los grupos (tanto miembros del GAM, como alumnos demandantes) ha supuesto una nueva forma de apoyo para ellos. El GAM, ha sido un punto de apoyo y asesoramiento para estos alumnos, haciéndolos reflexionar sobre esta etapa y permitiendo fomentar en el grupo-clase competencias comunicativas, de gestión de proyectos vitales y autonomía.

#### ***En relación al GAM de madres/padres***

Aunque en los dos centros que presentamos no se haya desarrollado el GAM entre padres o familiares, sí se ha implantado en otros centros participantes en la investigación: en un Centro de Educación Primaria y en un IES de la provincia de Cádiz. Cabe señalar que una de las limitaciones de este estudio ha sido el bajo impacto en la creación y desarrollo de los GAM entre padres/familia.

#### **NOTAS**

<sup>1</sup> Presentamos sólo los resultados del primer año de desarrollo del proyecto, por el volumen y extensión que supondría incluir todos los casos abordados en los dos años de desarrollo del Proyecto.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2016). Using collaborative inquiry to foster

- equity within school systems: opportunities and barriers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27 (1), 7-23.
- Ainscow, M. y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), 401-416.
- Azorín, C.M<sup>a</sup>. (2017). Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, N<sup>o</sup> Extraordinario, 29-48.
- Bartolomé, A. (1986). La investigación cooperativa. *Educar*, 10, 51-78.
- Bedward, J. y Daniels, HRJ. (2005). Collaborative Solutions: Clinical Supervision and Teacher Support Teams: Reducing Professional Isolation through Effective Peer Support, *Learning in Health and Social Care*, 4 (2), 53-66.
- Civís, M. y Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XXI*, 18 (1), 213-236. doi:10.5944/educXX1.18.1.12318
- Cowie, H. y Fernández, F.J. (2006): La ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Innovación Psicoeducativa*, 9, 4 (2), 291-310.
- Creese, A., Daniels, H. y Norwich, B. (1997). *Teacher Support Teams in Primary and Secondary Schools*. London: David Fulton Publ.
- Daniels, H. y Cole, T. (2010). Exclusion from school : Short-term setback or a long term of difficulties?. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (2), 115-130.
- Davis, J.M (2013): *Supporting creativity, inclusion and collaborative multi-professional learning*. Disponible en [http://www. imp.sagepub.com](http://www.imp.sagepub.com). Visitado el 5/05/2013.
- Durán, D. y Sánchez Chacón, G. (2012). Ritmo en dos. Una experiencia basada en la tutoría entre iguales para la mejora de la fluidez y comprensión de lectura rítmica musical. *Eufonía Didáctica de la Música*, 56, 99-106.
- Echeita Sarrionandia, G., Simón Rueda, S. y Sandoval Mena, M. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de la escuela inclusiva. Propuestas prácticas*. Sevilla: EduformamAD.
- Gallego Vega, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 83-105
- Gallego Vega, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), 93-109.
- Gallego Vega, C. (2012). Un proyecto de mejora escolar: creación y desarrollo de grupos de apoyo mutuo en centros escolares. *Actas del IX congreso de Universidades y Educación Especial. Prácticas en Educación Inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad*. Universidad de Cádiz.
- Huguet, T. (2009). El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión. En C. Giné, D. Durán, P. Font y E. Miquel (coords.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 81-94). Barcelona: Horsori Editorial S.L.
- Moriña Díez, A. (2010) School Memories by Young People With Disabilities: an Analysis of Barriers and Aids to Inclusion. *Disability and Society*, 25 (2), 163-175.
- Nieto, J.M., y Portela, A. (2006). Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación. *Revista de Educación*, 339, 77-96.
- Parrilla, A. y Daniels, H. (1998): *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Mensajero.
- Parrilla, A. y Gallego, C. (2001). El modelo Colaborativo en Educación Especial. En F. Salvador Mata (Dir). *Enciclopedia Psicopedagógica de necesidades educativas especiales*, Vol.I, II, (pp. 129-165). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Parrilla, A. Gallego, C. y Moriña, A. (2010) El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión. Una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, 211-233.
- Pugach, M. y Johnson, L. (2002). *Collaborative practitioners, collaborative schools*. Denver, CO: Love Pub.
- Rodríguez Romero, M<sup>a</sup>.M. (2006). El asesoramiento comunitario y la reinención del profesorado. *Revista de Educación*, 339, 59-75.
- Rojas, S., Susinos, T. y Calvo, A. (2012) "Giving voice" in research processes: an inclusive methodology for researching into social exclusion in Spain. *International Journal of Inclusive Education*, 1, 1-18.
- Susinos, T. (2009) Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008) Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo.

*REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 157-171.

Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011) La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25), 15-30

Villa, R. y Thousand J.S. (1999): La colaboración del alumno: elemento esencial para impartir el currículo del siglo XXI. En S. Stainback y W. Stainback (Coords.). *Aulas inclusivas* (pp. 135-159). Madrid: Narcea.

ARTÍCULO ORIGINAL

# Whatsapp: su uso educativo, ventajas y desventajas

**Belén Suárez Lantarón**  
mariabelen.suarez@um.es  
Universidad de Murcia

**RESUMEN:** El objeto de este trabajo es conocer y describir los usos educativos de la aplicación *WhatsApp*, así como sus ventajas y desventajas. La información se obtiene mediante la revisión y análisis de textos científicos. Entre los resultados observados destacar que la enseñanza superior es el nivel educativo en el que más se ha utilizado con fines pedagógicos dicha herramienta. Algunas de sus ventajas: la fluidez y efectividad en la comunicación, el acceso e intercambio de información en cualquier tiempo y lugar o la motivación del alumnado. Sus desventajas: la dinámica y rapidez de los chats de grupos, las características de los teléfonos móviles para utilizar la aplicación (pantalla y teclado) o el compromiso de tiempo y dedicación. Como conclusión: la mayoría de los trabajos destacan la actitud positiva de los estudiantes hacia el uso educativo de *WhatsApp* y anima a su incorporación como herramienta de apoyo en el proceso enseñanza-aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** Aplicaciones Móviles, Comunicación, Educación, Recursos Educativos, Tecnología Móvil, *WhatsApp*.

## WhatsApp: educational use, advantages and disadvantages

**ABSTRACT:** The purpose of this work is to know and describe the educational uses of the *WhatsApp* application, as well as its advantages and disadvantages. The information is obtained through the review and analysis of scientific texts. Among the observed results, it should be noted that higher education is the educational level in which this tool has been used for pedagogical purposes more times. Some of its advantages: fluency and effectiveness in communication, access and exchange of information at any time and place or the motivation of students. Its disadvantages: the dynamics and speed of group chats, the characteristics of mobile phones to use the application (screen and keyboard) or the commitment of time and dedication. In conclusion: most of the works highlight the positive attitude of students towards the educational use of *WhatsApp* and encourages its incorporation as a support tool in the teaching-learning process.

**KEYWORDS:** Mobile Technology, Education, Communication, Educational Resources, Mobile Apps, *WhatsApp*.

Fecha de recepción 10/02/2018 · Fecha de aceptación 16/10/2018

Dirección de contacto:

Belén Suárez Lantarón

Facultad de Educación. Departamento DOE

Universidad de Murcia

Campus de Espinardo, s/n

30100 MURCIA

## 1. INTRODUCCIÓN

“Estar comunicados es tan importante como respirar” es la frase utilizada en un anuncio publicitario de una conocida marca de coches que evidencia que vivimos en un periodo en el que el desarrollo tecnológico –sobre todo la llegada de

Internet y de la tecnología móvil– ha supuesto el acceso a la información y la comunicación casi en cualquier momento y en cualquier lugar de nuestras vidas.

Las instituciones educativas y el proceso educativo no pueden quedar al margen de esta realidad, entre otras cuestiones, porque el impulso de Internet y las posibilidades de crear plataformas virtuales promueven otro tipo de enseñanza, más personalizada (Pozo e Iglesias, 2013), favorecen el seguimiento continuo del alumnado (Molina, 2012), facilitan la comunicación (Gómez, Roses y Farias, 2012), el acceso a la información y la ruptura de barreras espacio-temporales (Pozo e Iglesias, 2013).

Si a estas cuestiones añadimos el desarrollo de las tecnologías móviles, observamos que las posibilidades de interactuar entre los diferentes implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje se incrementan (López y Silva, 2016). La integración de este tipo de tecnología ha logrado poner al alcance de la mano todo el conocimiento, sin suponer un gran esfuerzo económico (Martínez, 2016). Algo que ya describe Sanz (2014, p. 2) al indicar que “estas herramientas están modificando el modo de comunicar, consumir, pensar, trabajar y de acceder a la información”.

Querámoslo o no, la realidad del uso del teléfono móvil, las redes sociales o la mensajería instantánea, es ya un práctica habitual entre adolescentes (Chacón, Aragón, Romero y Caurcel, 2015) y no tan adolescentes, nos atreveríamos a añadir.

### 1.1 ¿Por qué WhatsApp?

Desde el año 2017 ya hay más móviles que personas en el mundo y, según se recoge en el informe Ditrendia (2017), España lidera el ranking mundial con una penetración del 88% de usuarios únicos, siendo éste el dispositivo que más utilizamos para acceder a internet (94,6% de usuarios). Además, según este mismo informe, los jóvenes son ya 100% móviles: el 99% ya se conecta diariamente a internet desde su móvil y es el dispositivo al que dedican más tiempo.

*“No sin mi móvil. Así vivimos ya la mayor parte de la población. En un día normal, más de uno de cada cuatro usuarios solo usa el móvil (lo que supone el doble de los que solo usan el or-*

*denador). El móvil y todo lo que conlleva ha cambiado nuestra forma de actuar, de trabajar y, sobre todo, de comunicarnos [...] El móvil está presente en prácticamente todos los momentos de nuestro día. Lo utilizamos tanto cuando estamos inactivos como cuando realizamos otras actividades como comprar (93%), trabajar (91%), ver la televisión (93%) o hablar con otras personas (93%) ¡Incluso cuando cruzamos la calle!” (Ditrendia, 2017, p. 27-29).*

Otro aspecto interesante es el desarrollo de apps de comunicaciones y redes sociales, que se sitúan como las más utilizadas (Facebook Messenger y WhatsApp manejan 60 mil millones de mensajes diarios, según Ditrendia, 2017). El tiempo que los usuarios les han dedicado ha aumentado un 394% en los últimos tres años (según el mismo informe).

De entre estas aplicaciones sobresale WhatsApp (WA) que se sitúa como la más popular y la de mayor crecimiento (Bouhnik y Deshen, 2014; Ditrendia, 2017; Ramírez y García, 2017; Sanz, 2014). Solo en febrero de 2017 llegó a acumular casi 2.5 millones de descargas y en España es la más visitada con un 89%; los españoles usamos WA más de seis veces al día y le dedicamos una media de cinco horas a la semana (Ditrendia, 2017).

¿Qué se puede decir sobre esta aplicación – dado que un 98.1% de la población mundial la utiliza– que no sea ya conocido por (casi) todos?

Surge como aplicación de mensajería instantánea y gratuita que permite a sus usuarios el envío de mensajes de texto (sin límite de caracteres) y compartir (con otro/otros usuario/s) imágenes, audios, vídeos, enlaces a web, documentos... utilizando internet. Y cada día nos sorprende incorporando nuevas utilidades.

Existen numerosas razones de por qué la gente adopta WA como su canal favorito de comunicación por encima de otras alternativas (tales como SMS u otras redes sociales) y que ya señalaban Church y Oliveira (2013): su bajo coste combinado con la posibilidad de enviar gran cantidad de mensajes sin límite de caracteres, la inmediatez en la respuesta, la sensación de sentirte parte de una tendencia, la capacidad de establecer conversaciones con varias personas a la vez que te hacen sentir parte de una comunidad o familia y la sensación de privacidad en relación con otras redes sociales.

A pesar de todas estas bondades, Bouhnik y Deshen (2014) señalaban que el uso del WA como medio de comunicación entre profesores y estudiantes no estaba suficientemente investigado. Sin embargo, debemos reconocer que en estos últimos años esta cuestión ha cambiado, WA ha *llegado a la escuela*, y los estudios al respecto han aumentado. Por ello, nos planteamos como objetivo conocer qué aplicaciones pedagógicas se le han dado, así como las ventajas y desventajas observadas.

## 2. METODOLOGÍA

La metodología elegida para alcanzar el objetivo antes expuesto tiene enfoque cualitativo, sustentada en la revisión bibliográfica, trabajos científicos precedentes (artículos, comunicaciones, tesis, trabajos fin de grado) que exploran esta cuestión: usos educativos de *WhatsApp*.

La justificación de dicha elección descansa en que la revisión sistemática de la literatura resulta ser una metodología eficaz para recoger información sobre una cuestión ya estudiada, valorar el estado de la cuestión, examinar los resultados obtenidos y poder establecer nuevas posibilidades de investigación (Bottentuit, Patriota y Pereira, 2016). No pretendemos medir variables que afectan al objeto de estudio, sino conocer cuáles han sido los usos educativos dados a la aplicación; dar un enfoque exploratorio y descriptivo (Albert, 2009).

### 2.1. Muestra

La muestra de documentos que se seleccionan para la obtención de la información la componen 94 textos de carácter nacional e internacional. El listado completo de referencias se incluye en el Anexo I de este trabajo.

TRABAJOS SELECCIONADOS			
Artículos	61	Distribución por años	
Cap. Libros	4	2012	2
Comunicaciones	22	2013	9
TFM/TFG/Tesis	7	2014	12
<b>Total</b>	<b>94</b>	2015	20
		2016	38
		2017	13

Tabla 1. Selección final de trabajos. Elaboración propia

### 2.2. Procedimiento

Se inicia con una búsqueda en diferentes bases de datos (Academia.edu, Dialnet, Eric, Google Academic, Redalyc, ScieElo, Teseo) siendo el término-boleador utilizado *WhatsApp*. En una segunda exploración se incorporó el término *educación* al motor de búsqueda.

Los resultados obtenidos fueron demasiado vastos, por lo que se añadieron como criterios más selectivos los boleadores: *enseñanza-aprendizaje*, *recursos educativos* y *formación*. Asimismo, se estableció como condición imprescindible que se tuviera acceso completo a su lectura.

Una vez seleccionados los textos, fueron analizados manualmente, utilizando como catego-

rías: año de publicación, ciudad o país de los autores, disciplina científica, nivel educativo de aplicación, uso educativo y ventajas y desventajas señaladas, pasando posteriormente a la interpretación de dichos datos.

## 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación se exponen los resultados observados tras el análisis de los trabajos seleccionados<sup>1</sup>, así como su discusión.

### 3.1. El *WhatsApp* objeto de estudio

Los datos señalan que los primeros trabajos que hacen de esta aplicación su objeto de estudio (como posible herramienta educativa) se fechan

en 2012. Este resultado coincide con lo observado por Rubio y Perlado (2015) quienes apuntaban en su estudio que ninguno de los informes que ellos habían consultado hacía referencia a que el WA fuera una de las herramientas de comunicación más usadas por los jóvenes antes del 2013. Tampoco encontraron artículos en revistas científicas españolas que se ocuparan de esta problemática antes de la publicación de su trabajo.

También se observa que es 2016 el año más fructífero. Podemos pensar que este hecho coin-

cide con el propio desarrollo de la aplicación, la cual ha ido incrementado el número de usuarios, sobre todo en los últimos tres años (Ditrendia, 2017) así como la oferta de sus posibilidades: llamadas gratis, adjuntar fotos y documentos, enviar audios, etc. Motivo por el cual los usuarios comienzan a utilizar WA, no solo como herramienta de comunicación, sino con potencialidades diversas (Bottentuit et al, 2016).

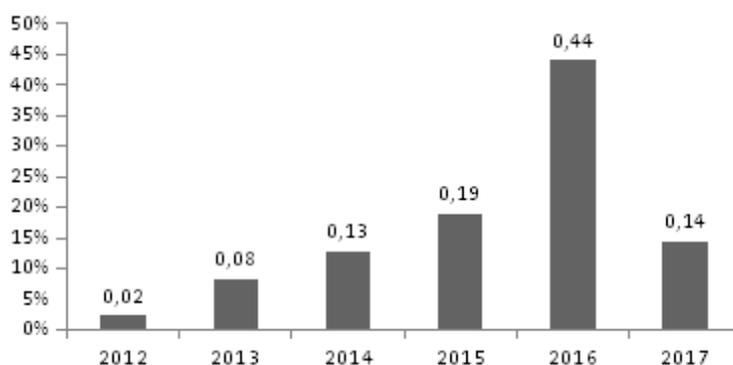


Figura 1. Distribución de los textos por año de publicación. Elaboración propia

Los resultados indican que los estudios están distribuidos por todo el mundo; encontrando autores europeos, árabes, asiáticos, americanos o africanos (como se puede observar en la Tabla 2) siendo en su mayoría publicaciones en lengua inglesa, como ya observaban Bottentuit y Patriota (2015). Consideramos que estos resultados muestran la existencia de un interés por utilizar esta aplicación con fines educativos.

Los resultados apuntan a que se han experimentado las posibilidades pedagógicas de esta aplicación desde diferentes disciplinas, así como en la educación formal, informal, presencial u *online*. Como ya recogen Bottentuit et al. (2016) en su trabajo, esto solo confirma los numerosos usos educativos que esta herramienta posee.

En este sentido, autores como Merelo y Tricas (2012, p. 3) ya apuntaban que la aplicación WA, “como cualquier otra aplicación omnibus, sería adaptada eventualmente a la docencia”. Coincidimos con esa opinión, pues estos resultados ponen de relieve la existencia de un gran interés por el estudio y utilidad educativa de todas

aquellas aplicaciones que se observa son usadas por los individuos en su día a día, y sobre todo por aquellas que más atraen y motivan a los jóvenes y adolescentes, como es el caso del WA (Ditrendia, 2017).

Los trabajos analizados tienen un carácter práctico-descriptivo en el 100% de los casos, siendo la metodología utilizada 43,5% cuantitativa, 32% cualitativa y 24,5% mixta. Asimismo, el cuestionario y la encuesta se presentan como las herramientas para la recogida de información más utilizadas (56,7% de los casos).

El nivel educativo en el que se sitúan la mayor parte de los trabajos (73,5 %) es el universitario. No obstante, los datos también indican que otras etapas educativas se implican en esta cuestión, puesto que encontramos que un 26,5% de los estudios se sitúan en el ámbito de las enseñanzas medias (alumnado entre 12 y 18 años de etapa secundaria, bachiller o formación profesional) y de forma más minoritaria (5,6%) en la educación de adultos (p. ej.: Alhandi, Rajab y Rashid, 2016).

PAÍS	TRABAJO (Autores)
Arabia Saudí	Alghamdi, Rajab y Rashid (2016)
Argentina	Díaz Jafuf (2014)
Brasil	Alencar, Dos Santos, De Freitas, Carvalho y De Barros (2015) Pessoa, Taboada y Jansiski (2016)
Colombia	Centeno (2017)
Emiratos Árabes	Abaido y El Messiry (2016)
España	Chacón et al. (2015) Fuentes, García y Aranda (2017) Merelo y Tricas (2012)
Ghana	Yeboah y Ewur (2014)
India	Bansal y Joshi (2014) Dekhne (2016) Patil (2015)
Indonesia	Susilo (2014)
Israel	Bouhnik y Deshen (2014)
Italia	Lazzari, Caso y De Fiori (2016)
Japón	Dukic, Chiu y Lo (2015)
Malasia	Chin (2016)
México	Angulo, Prieto, Torres, Mortis y Olivares (2016)
Nigeria	Bawa e Ibrahim (2016)
Sudáfrica	Rambe y Chipunza (2013)
Turquía	Basal et al. (2016) Çavus y Biçen (2015)
Venezuela	Marquina (2016)

Tabla 2. Distribución de algunos de los estudios por países. Elaboración propia

DISCIPLINA	TEXTOS
Biología	Campos, Cescom y Martins (2015)
Ciencias de la Información y Tecnología	Aburezeq y Ishataiwa (2013) Díaz Jatuf (2014)
Ciencias Exactas	Araujo, Caon y Sant'Anna (2015)
Educación	Alencar et al. (2015) Aljaad (2017) Blench (2014)
Ingeniería	Abaido y El Messiry (2016)
Filología	Basal et al. (2016)
Filosofía	Araujo y Bottetuit (2015)
Física y Química	Almeida (2015) Costa, Silva y Lima (2017)
Matemáticas	Chávez y Gutiérrez (2015) Naidoo y Kopung (2016)

Tabla 3. Ejemplos de disciplinas que han utilizado WA como herramienta educativa  
Elaboración propia

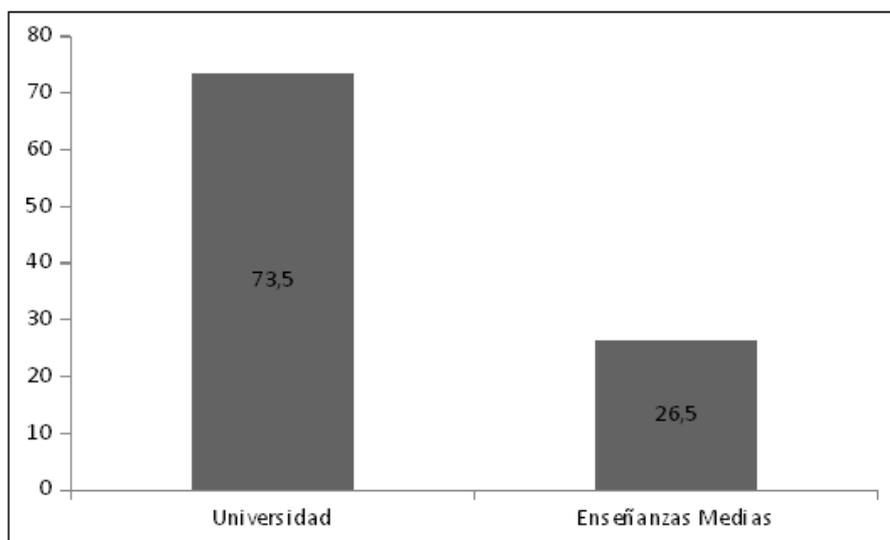


Figura 2. Nivel educativo de aplicación del WA con fines pedagógicos. Elaboración propia

Estos resultados coinciden con los encontrados en el trabajo de Bottentuit et al. (2016) quienes señalaban que el mayor uso pedagógico de la aplicación se realizaba en la etapa universitaria. Consideramos que este hecho puede deberse a que en muchas aulas de secundaria no se permite al alumnado el uso del teléfono móvil, mientras que en las aulas universitarias se suele ser más flexible. En este sentido, como ya apuntaban Cantillo, Roura y Sánchez (2012, p. 9):

*“Una solución posible a esta dualidad entre la prohibición de los dispositivos móviles en el aula y la necesidad de desarrollar proyectos educativos que ligen la escuela con el entorno social y tecnológico en el que se desenvuelve el alumnado fuera de ella, es optar por una entrada de los dispositivos móviles autorregulada por el propio profesorado y el alumnado a la vez, exponiendo el tema en común y buscando entre todas soluciones por consenso”.*

### 3.2. Aplicaciones/Usos educativos

El uso educativo que se ha dado a esta aplicación pasa por la creación de un *grupo WA de aula/materia*, del que forman parte el alumnado (en ocasiones solos y en otras incluyendo a los profesores). En estos grupos (y según trabajos) se produce una comunicación alumno-alumno (p. ej.: Alhandi, Rajab y Rashid, 2016; Campos, Cescom y Martins, 2015), alumno-profesor (p. ej.: Campos et al., 2015; Suárez, 2017) y/o profesor-profesor (p. ej.: Alshekaili, 2016). En ninguno

de los estudios revisados existía previamente un grupo similar al que se crea, ni el alumnado había usado la aplicación con fines educativos antes de la realización de la experiencia que se les propone.

Algunas de las posibilidades educativas del WA halladas en nuestro estudio coinciden con las recogidas en otros trabajos anteriores como el de Bottentuit y Patriota (2016) quienes las definen como estrategias pedagógicas de WA, o Padrón (2013), quien propone como usos didácticos de *WhatsApp* los debates, tanto en grupos pequeños como grandes, el lanzamiento de ideas para la reflexión y la crítica o la aclaración de dudas y consulta a los estudiantes sobre actividades y temas de su interés. Nosotros hemos recogido las siguientes.

En los trabajos revisados, uno de los usos que más se ha dado a WA se vincula con la **enseñanza de otras lenguas**, fundamentalmente el inglés (p. ej.: Agüero, 2014; Andújar y Cruz, 2017; Asmawati, Raihan y Mohd, 2016; Hazaea y Alzubi, 2016; Plana et al., 2013; Salem, 2013), pero también árabe (p. ej.: Aburezeq e Ishtaiwa, 2013), español (p. ej.: Morató, 2014; o Simarro, 2016), francés (p. ej.: Martínez Parejo, 2016) o portugués (p. ej.: Bottentuit et al., 2016)

De estos trabajos algunos han utilizado el WA como soporte para mejorar las habilidades comunicativas (p. ej.: Córdova, De la Torre, San Román y Vera, 2016), el aprendizaje de verbos frasales (p. ej.: Calderó, 2014), las destrezas ora-

les (p. ej.: Andújar y Cruz, 2017), la lectura (p. ej.: Gutiérrez et al., 2013) o el vocabulario (p. ej.: Alsaleem, 2014)

También son numerosos los trabajos que han utilizado el WA como herramienta para **facilitar el feedback en trabajos y orientaciones académicas** (p. ej.: Campos et al., 2015) **resolviendo dudas** sobre las disciplinas académicas tratadas (p. ej.: De Paiva, Ferreira y Feitosa, 2016) o como herramienta donde **proponer y corregir problemas o tareas** relacionadas con los contenidos que hay que aprender (p. ej.: Basal et al., 2016).

Entre las utilidades de la aplicación que nos han llamado la atención están, además de su uso como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, su inclusión como parte del proceso de **evaluación** (p. ej.: Díaz Jafuz, 2014), una propuesta que ya recogía Hidalgo (2013). Sus posibilidades como herramienta para la **colaboración entre docentes** (p. ej.: Monguillot, González y Guitert, 2017, quienes la aprovechan para favorecer la colaboración entre docentes de Educación Física). Como herramienta de **comunicación entre padres y profesores** (p. ej.: Ruiz, Seva y Seva, 2016; o Sanz, 2014). O como apoyo en el proceso de investigación (p. ej.: Scribano, 2017, quien lo usa como apoyo en la investigación social).

Otras propuestas interesantes son el uso de la aplicación en clase de lenguaje, como herramienta para fortalecer el **aprendizaje de la escritura** (p. ej.: Centeno, 2017, a través de la narración literaria, o los trabajos de Gómez y Gómez, 2015; o Margullón, 2017, que revisan la relación entre la escritura de mensajes de texto cortos y los errores ortográficos). Como apoyo para **Geografía**, utilizando la herramienta de localización de WA y las fotografías para su posterior localización en mapas (p. ej.: Gasparotti, 2016). O en **Matemáticas**, (p. ej.: Dario, 2015, quien la usa para introducir el lenguaje algebraico aprovechando la cercanía y el auge que tienen los símbolos del WA los alumnos deben resolver ecuaciones en las que dichos iconos esconden números; o Naidoo y Kopung, 2016, quienes la utilizan en su clases y señalan el hecho de que la aplicación debería añadir y mejorar los símbolos matemáticos).

En el caso de las **Ciencias de la Salud**, los trabajos consideran WA una herramienta útil e importante en el acceso a la información, en el apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, pero

también en la toma de las decisiones clínicas (p. ej.: Pessoa, Taboada y Jansiski, 2016).

La aplicación también ha sido utilizada para recoger **lluvia de ideas** del alumnado sobre un determinado contenido o tema (p. ej.: Dekhne, 2016; Padrón, 2013), para **compartir materiales** complementarios (textos, audios o vídeos, p. ej.: Chávez y Gutiérrez, 2015) o para **favorecer el trabajo colaborativo** (p. ej.: Alhandi et al., 2016; Araujo y Bottentui, 2015; Chin, 2016; o Padrón, 2013) y otras **metodologías activas** como la gamificación o el aula invertida (Bottentui y Patriota, 2016).

Otra utilidad pedagógica observada es la utilización de WA para establecer **foros de discusión y participación del alumnado** sobre determinados contenidos didácticos (p. ej.: Alencar et al., 2015; Araujo y Bottentuit, 2015, quienes lo utilizan para trabajar textos de Filosofía; o Mistar y Embi, 2016, que lo utilizan para la enseñanza del inglés).

En esta línea, Bottentui y Patriota (2016) ya subrayan la utilidad de la aplicación como **herramienta para la inclusión**, pues facilita la participación de todo el alumnado (incluyendo a los más tímidos o retraídos o a los que no les gusta escribir, ya que tienen la opción de enviar audios).

La herramienta también ha sido utilizada como **apoyo a la tutoría** académica (p. ej.: Gravan, 2016 o Suárez, 2017) observándose una mayor participación del alumnado que usa este sistema frente a otros sistemas de tutoría tradicionales (presencial o virtual) o en la tutorización de los Trabajos Fin de Grado (p. ej.: Marín, 2016) o Trabajos Fin de Máster (p. ej.: Mosquera, 2016) señalando la facilidad en la comunicación y agilización del proceso.

Finalmente, destacar que los propios estudiantes utilizan frecuentemente esta herramienta para **compartir información académica** entre ellos, como consultar fechas importantes, entregas de tareas, información sobre el desarrollo de las clases cuando se ausentan, coordinarse para trabajos de grupo, etc. (p. ej.: Fuentes, García y Aranda, 2017; Hidalgo, 2013; Karikari, 2016; Rubio y Perlado, 2015; o Merelo y Tricas, 2012) generalmente mediante la creación de grupos (de *WhatsApp*) específicos de clase o para cada materia de estudio (en el caso universitario).

### 3.3. Ventajas y desventajas observadas

Las ventajas y desventajas que presenta esta aplicación como herramienta educativa también han sido revisadas en otros trabajos previos como el de Bottentuir y Patriota (2016), Bottentuir et al. (2016) o Bouhnik y Deshen (2014) quienes las agrupan en técnicas, educativas y académicas. Algunas, en el proceso de desarrollo que la apli-

cación ha sufrido en estos años, ya han sido corregidas. Por ejemplo: no poder realizar llamadas utilizando tarifa de datos, eliminar un mensaje no deseado o la posibilidad de codificar los mensajes con información importante.

Las ventajas (y desventajas) observadas en nuestro estudio las hemos agrupado en: (1) técnicas y (2) educativas y/o académicas, y recogido en formato de tabla, siendo el resultado el que presentamos a continuación.

TÉCNICAS	
VENTAJAS	DESVENTAJAS
<p>Sencillez de uso</p> <p>Bajo coste</p> <p>Posibilidades de comunicación individual o en grupo</p> <p>Posibilidad de enviar contenidos en diferentes formatos (texto, audio, vídeo, enlaces a páginas web o códigos QR)</p> <p>Rapidez para ofrecer <i>feedback</i> en la comunicación</p> <p>Mantiene cierta privacidad del usuario</p> <p>Su utilización en cualquier momento y lugar</p>	<p>Necesidad de tener un Smartphone (que resultan caros) y acceso a Internet (no siempre gratuito)</p> <p>Pantalla pequeña para la lectura de textos o visualización de vídeos</p> <p>Escribir con el teclado del teléfono de modo rápido resulta complicado para algunos participantes</p> <p>Ausencia de símbolos matemáticos</p> <p>Por parte del profesorado, cierta reticencia a utilizar su teléfono móvil privado para cuestiones académicas</p>
EDUCATIVAS Y/O ACADÉMICAS	
VENTAJAS	DESVENTAJAS
<p>El factor social, crea comunidad y da sentido de pertenencia al grupo. Cohesiona al grupo</p> <p>Permite compartir aspectos culturales</p> <p>Favorece la cooperación entre estudiantes</p> <p>Mejora la relación entre profesor y alumno</p> <p>Se establece una relación más personalizada con el profesor, por tanto personaliza el aprendizaje</p> <p>Motivación del alumnado para aprender, al mantener una actitud positiva hacia el uso educativo del WA</p> <p>Promueve la participación, incluso del alumnado más retraído o tímido.</p> <p>Amplía las posibilidades creativas para los estudiantes</p> <p>Promueve la lectura de textos científicos.</p> <p>Accesibilidad a materiales formativos en varios formatos</p> <p>Posibilita dejar mini clases grabadas oralmente</p> <p>Abre un canal para exponer y expresar ideas</p> <p>Posibilita la evaluación diagnóstica sobre los conocimientos de los alumnos</p>	<p>Su uso en momentos inapropiados distrae del aprendizaje</p> <p>La repetición de mensajes o comentarios inapropiado o inútiles suponen una distracción</p> <p>No todas las personas lo usan de modo prudente y controlado.</p> <p>Responder tantos mensajes puede resultar estresante.</p> <p>La falta de comunicación directa y la merma expresiva puede llevar a malentendidos o a una mala interpretación de los mensajes</p> <p>Algunos alumnos les resulta difícil conciliar la consulta del WA con su tiempo de ocio o vida particular (sobre todo aquellos casados y con hijos)</p> <p>Para algunos estudiantes les resulta una distracción y merma de tiempo real de estudio</p> <p>La calidad de las participaciones (textos simples)</p> <p>La posibilidad de cortar y pegar textos y repetir ideas</p> <p>Reticencia por parte del profesorado que cree influye en el correcto uso del lenguaje</p> <p>Reticencia por parte de los docentes que indican que implica trabajo extra (búsqueda de textos, documentos,</p>

<p>Desarrolla la expresión y comunicación escrita</p> <p>Promueve el aprendizaje, la ayuda y el apoyo académico entre compañeros</p> <p>Se convierte en una plataforma de anuncios sobre cuestiones educativas que afectan a los estudiantes</p> <p>Permite recordar aspectos organizativos</p> <p>Disponibilidad del docente para corregir o aclarar las dudas de forma rápida</p> <p>Aprendizaje en cualquier momento y lugar, más allá del aula formal</p> <p>Posibilidad de corrección de los errores casi inmediatamente. Se consultan más dudas</p> <p>Proporción de seguridad al favorecer el <i>feedback</i> rápido. Genera confianza en el alumnado</p> <p>Mejora del rendimiento académico</p>	<p>etc.) así como responder dudas fuera de su horario laboral</p> <p>Aún hay docentes que no creen en su utilidad pedagógica y alumnos que no ven su ventaja educativa</p>
--	--

#### 4. CONCLUSIONES

Como cierre de este trabajo debemos destacar la utilidad y potencial pedagógico de *WhatsApp* –los cuales han quedado reflejados en todos los estudios revisados– al favorecer un entorno colaborativo de aprendizaje entre los propios compañeros y entre el profesor y sus alumnos.

La motivación por parte de los estudiantes en el uso de esta aplicación resulta evidente, aprovecharla pedagógicamente aún es un reto, pero como señalan Merelo y Tricas (2012, p. 3) “son los docentes los que tienen que ir a las herramientas y ámbitos que ya usan los alumnos, no tratar de crear nuevos ámbitos que, en general, suelen fracasar”.

Subrayar, también, el hecho de que utilizar nuevas tecnologías y aplicaciones en el ámbito educativo no tiene que significar estar 24 horas conectado. Como ya indicaba Mosquera (2016, p. 5) en el caso concreto de WA: “bien empleado no es una herramienta que nos ate, sino todo lo contrario”. Para ello puede resultar de utilidad establecer normas del tipo de las propuestas por Raymond (2016, p. 15):

*“horario sugerido para el envío de mensajes, el respeto a la privacidad de los compañeros, la regulación en el envío de recursos gráficos, el uso de un lenguaje claro y sencillo, evitar el uso de mayúsculas y la disposición de todos los miembros a participar, colaborar y apoyar a sus compañeros de curso...”*

No debemos olvidar que es necesario planificar y organizar su uso como herramienta educativa, “dado que su rapidez en la divulgación de información puede llevar a dispersiones como consecuencias negativas del aprendizaje” (Pessoa, Taboada y Jansiski, 2016, p. 506).

Evidentemente las utilidades educativas de WA están comenzando a evidenciarse, es un campo incipiente, dejando la puerta abierta a nuevas aplicaciones e investigaciones. Lo que no deja lugar a duda es el hecho de que las nuevas tecnologías han impuesto una revolución a la que las aulas no pueden resistirse. Estas herramientas y aplicaciones, si bien no son generadoras de conocimiento en sí mismas, pueden ayudar al docente y discente a mejorar su comunicación, de forma más sencilla y rápida, generar procesos de enseñanza-aprendizaje más abiertos y flexibles, implementar el interés y motivación del alumnado, etc. Como bien apunta Molina (2012), debemos sumar las ventajas que las nuevas tecnologías nos ofrecen a la enseñanza superior y a la educación en general

#### NOTAS

<sup>1</sup> Los trabajos propuestos como ejemplos en el desarrollo de este apartado forman parte de los trabajos seleccionados para el estudio. Sus referencias bibliográficas se encuentran en el Anexo I de este trabajo.

**BIBLIOGRAFÍA**

- Albert, M.J. (2009). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Bottentuit, J.B. y Patriota, O.C. (2016). Possibilidades para uso do WhatsApp na educação: Análise de casos e estratégias pedagógicas. Comunicación presentada en el I Simpósio Nacional de Tecnologías Digitais na Educação, celebrado en São Luis (Brasil), en noviembre de 2016.
- Bottentuit, J.B., Patriota, O.C. y Pereira, C. (2016). WhatsApp e suas Aplicações na Educação: uma revisão sistemática da Literatura. *Revista Educaonline*, 10 (2), 67-87.
- Bouhnik, D. y Deshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13, 217-231.
- Cantillo, C., Roura, M. y Sánchez, A. (2012). Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. *La Educ@ción Digital Magazine*, 142, 1-21.
- Chacón, H., Aragón, Y., Romero, J.F. y Caurcel, M.J. (2015). Uso de telefonía, redes sociales y mensajería entre adolescentes granadinos de educación secundaria. *Revista científica electrónica de educación y comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 15 (2), 207-223.
- Church, K. y Oliveira, R. (2013). What's up with WhatsApp? Comparing mobile instant messaging behaviors with traditional SMS. Comunicación presentada en Conferencia Mobile HCI 2013 - Collaboration and communication, celebrada en Munich (Alemania) en agosto de 2013.
- Ditrendia (2017). *Informe Mobile en España y en el mundo 2017*. Documento on-line, accesible siguiendo el enlace:  
[http://www.amic.media/media/files/file\\_352\\_1289.pdf](http://www.amic.media/media/files/file_352_1289.pdf)
- Gómez, M., Roses, S. y Farias, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar*, 38, 131-138. doi: 10.3916/C38-2011-03-04
- Hidalgo, G.M. (2013). Uso del teléfono móvil: posibilidades didácticas y riesgos en los jóvenes. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Almería.
- López, F.A. y Silva, M.M. (2016). Factores que inciden en la aceptación de los dispositivos móviles para el aprendizaje en educación superior. *Estudios sobre educación*, 30, 175-195. doi: 10.15581/004.30.175-195
- Martínez, J. (2016). *Smartphone: un aliado para mejorar la comunicación en el aula*. En J. Herrero y C. Mateos (Coords.). *Del verbo al bit*. Libro electrónico. doi: 10.4185/cac116edicion2
- Merelo, J. y Tricas, F. (2012). La irresistible ascensión de WhatsApp. *ReVisión*, 6 (2), 3-4.
- Molina, A.M. (2012). Las TIC en la educación superior como vía de formación y desarrollo competencial en la sociedad del conocimiento. *Revista electrónica de investigación docencia creativa*, 1, 106-114.
- Mosquera, I. (2016). Creación de comunidad y comunicación mediante el uso del Whatsapp en la elaboración on-line de Trabajos Fin de Máster de Formación de Profesorado. *Revista DIM*, 33, 1-8.
- Padrón, C.J. (2013). Estrategias didácticas basadas en aplicaciones de mensajería instantánea WhatsApp exclusivamente para móviles (mobile learning) y el uso de la herramienta para promover el aprendizaje colaborativo. *Eduweb, Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 2 (7), 123-134.
- Pessoa, A.R., Taboada, A.P. y Jansiski, L. (2016). Use of the application WhatsApp by dental students from Sao Paulo, Brazil. *Revista Cubana de información en Ciencias de la Salud*, 27 (4), 503-514.
- Pozo, J.S. e Iglesias, C. (2013). Evaluación del empleo de las TIC por parte del alumnado de la Universidad de Vigo. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 6 (2), 80-87.
- Ramírez, M.S. y García, F.J. (2017). La integración efectiva del dispositivo móvil en la educación y en el aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20 (2), 29-47. doi: 10.5944/ried.20.2.18884
- Raymond, M. (2016). El uso del WhatsApp para el acompañamiento y fomento del trabajo colaborativo en cursos virtuales de educación continua. Artículos de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de los Andes. Accesible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/42529/1/RAYMOND%20VERSION%20Articulo%20final.pdf>
- Rubio, J. y Perlado, M. (2015). El fenómeno WhatsApp en el contexto de la comunicación personal: una aproximación a través de los jóvenes universitarios. *Icono14*, 13, 73-94. doi: 10.7195/ri14.v13i2.818
- Sanz, J.J. (2014). WhatsApp: potencialidad educativa versus dependencia y adicción. *Revista DIM*, 30, formato digital.

**ANEXO I.** Tabla de trabajos revisados y sus referencias bibliográficas

<b>Trabajos revisados ordenados por año de publicación</b>
<b>2012</b>
Cantillo, C., Roura, M. y Sánchez, A. (2012). Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. <i>La educación digital magazine</i> , 147, 1-21
Merelo, J.J. y Tricas, F. (2012). La irresistible ascensión del WhatsApp. <i>Revisión</i> , 6 (2), 1-4.
<b>2013</b>
Aburezeq, I.M. y Ishtaiwa, F.F. (2013). The impact of WhatsApp on interaction in an Arabic Language Teaching course. <i>International Journal of Arts and Sciences</i> , 6 (3), 165-185
Gómez, P. y Monge, C. (2013). Potencialidades del teléfono móvil como recurso innovador en el aula: una revisión teórica. <i>Revista DIM</i> , 26, Formato digital.
Gutierrez, M., Gibert, M.I., Triana, I., Gimeno, A., Appel, C. y Hopkins, J. (2013). Improving learners' Reading skills through instant short messages: a simple study using WhatsApp. WorldCALL 2013: Sustainability and Computer-Assisted Language Learning. Conference Proceedings. University of Ulster (pp. 80-84).
Hidalgo, G.M. (2013). <i>Uso del teléfono móvil: posibilidades didácticas y riesgos en los jóvenes</i> . Trabajo Fin de Máster. Universidad de Almería.
Padrón, C.J. (2013). Estrategias didácticas basadas en aplicaciones de mensajería instantánea WhatsApp exclusivamente para móviles (M-learning) y el uso de la herramienta para promover el aprendizaje colaborativo. <i>Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación</i> , 7 (2), 123-134.
Plana, M.G.C., Escofet, M.I.G., Figueras, I.T., Gimeno, A., Appel, C. y Hopkins, J. (2013). Improving learners' reading skills through instant short messages: A sample study using WhatsApp. Comunicación presentada en el IV World Conference, celebrado en Glasgow, en julio de 2013.
Rambe, P. y Bere, A. (2013). Using mobile instant messaging to leverage learner participation and transform pedagogy at a South African University of Technology. <i>British Journal of Educational Technology</i> , 44 (4), 544-561. doi: 10.1111/bjet.12057
Rambe, P. y Chipunza, C. (2013). Using mobile devices to leverage student access to collaboratively-generated resources: A case of WhatsApp instant messaging at a South Africa University. Accesible en Academia.edu
Salem, A. A. M.(2013). The impact of technology (BBM and WhatsApp applications) on English linguistics in Kuwait. <i>International Journal of Applied Linguistics and English Literature</i> , 2 (4), 64-69.
<b>2014</b>
Agüero, G. (2014). Usage of WhatsApp for educational purposes. Documento accesible en Academia.edu
Alsalem, Basma Issa Ahmad (2014). The effect of «WhatsApp» electronic dialogue journaling on improving writing vocabulary word choice and voice of EFL undergraduate Saudi Students, en 21 Century Academic Forum Conference Proceedings, Harvard. Accesible en: <a href="http://www.readwritethink.org/lesson_images/lesson782/Rubric.pdf">http://www.readwritethink.org/lesson_images/lesson782/Rubric.pdf</a>
Bansal, T. y Joshi, D. (2014). A study of students' experiences of mobile learning. <i>Global Journal of Human-Social Science (H)</i> , 14 (4), 1-9.
Blench, A. (2014). The impact of WhatsApp mobile social learning on the achievement and attitudes of female students compared with face to face learning in the classroom. <i>European Scientific Journal</i> , 10 (22), 116-136.
Bouhnik, D. y Dshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile Instant Messaging between teachers and students. <i>Journal of Information Technology education: Research</i> , (13), 217-231.
Calderó, R. (2014). <i>El uso del teléfono móvil y de la aplicación WhatsApp para el aprendizaje de verbos fraseles ingleses en alumnos de nivel intermedio</i> . Trabajo Fin de Máster. La Rioja: Universidad de La Rioja.
Díaz Jatuf, J. (2014). El WhatsApp como herramienta de intervención didáctica para fomentar el aprendizaje cooperativo. Comunicación presentada en las X Jornadas de material didáctico y experiencias innovado-

<b>Trabajos revisados ordenados por año de publicación</b>
ras en educación superior, celebrado en agosto de 2014 en Buenos Aires (Argentina).
Morató, A. (2014). El WhatsApp como complemento de aprendizaje en la clase de E/LE. <i>Foro de Profesores de E/LE</i> , 10, 165-173.
Sanz Gil, J.J. (2014). WhatsApp: potencialidad educativa versus dependencia y adicción. <i>Revista DIM</i> , 30, formato digital.
Susilo, A. (2014). Using Facebook and WhatsApp to leverage learner participation and transform pedagogy at the open university of Indonesia. <i>Jurnal Pendidikan Terbuka dan Jarak Jarih</i> , 15 (2), 63-80.
Tawiah, Y.S.; Nondzor, H.E. y Alhaji, A. (2014). Usage of WhatsApp and voice calls (phone calls): Preference of polytechnic students in Ghana. <i>Science Journal of bussiness and management</i> , 2 (4), 103-108. doi: 10.11648/j.sjbm.20140204.11
Yeboah, J. y Ewur, G.D. (2014). The impact of WhatsApp Messenger usage on students' performance in tertiary institutions in Ghana. <i>Journal of Education and Practice</i> , 5 (6), 157-164.
<b>2015</b>
Alencar, G., Dos Santos, M., De Freitas, A.K., Carvalho, S. y De Barros, H.A. (2015). WhatsApp como ferramenta de apoio ao ensino. Comunicación presentada en el IV Congreso Brasileño de Informática en la educación (CBIE, 2015). doi: <a href="http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wcbie.2015.787">http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wcbie.2015.787</a>
Almeida, G.J. (2015). Emprego do aplicativo WhatsApp no ensino de química. Trabajo Fin de Grado de la Universidad de Brasilia. Accesible en: <a href="http://bdm.unb.br/bitstream/10483/11240/1/2015_GilvanJorgeDeAlmeida.pdf">bdm.unb.br/bitstream/10483/11240/1/2015_GilvanJorgeDeAlmeida.pdf</a>
Araújo, P.C. y Bottentuit, J.B. (2015). O aplicativo de comunicação WhatsApp como estratégia no ensino de Filosofia. <i>Revista Temática</i> , XI (2), 11-23.
Araújo, L.R., Caon, A.P. y Sant'Anna, C.M. (2015). Possibilidades e limites do ensino em matemática por meio do WhatsApp. Comunicación presentada al X Encontro Capixaba de Educação Matemática, celebrado en Vitoria (Brasil) en agosto de 2015.
Campos Martínez, J.A. (2015a). Lo cotidiano (entre usos y resistencias) de las TIC en el aula de educación secundaria obligatoria. <i>Revista de antropología experimental</i> , 15, 567-580
Campos Martínez, J.A. (2015b). <i>El uso de las TIC, dispositivos móviles y redes sociales en un aula de educación secundaria obligatoria</i> . Tesis doctoral. Universidad de Granada.
Campos, L., Cescom, J. y Martins, M. (2015). WhatsApp a educação: uma ferramenta que pode contribuir para o ensino de biología. Comunicación presentada en el VII Encontro Regional de Ensino de Biologia, celebrado en Río de Janeiro en abril de 2015.
Çarvus, N. y Binçen, H. (2015). Determine the visage of mobile applications among university students. <i>Istanbul Journal of Innovation in Education</i> , 1 (2), 37-45.
Chacón, H., Aragón, Y., Romero, J.F. y Caurcel, M.J. (2015). Uso de telefonía, redes sociales y mensajería entre adolescentes granadinos de educación secundaria. <i>Revista científica electrónica de educación y comunicación en la Sociedad del Conocimiento</i> , 15 (2), 207-223.
Chávez, I.L. y Gutiérrez, M.C. (2015). Redes sociales como facilitadoras del aprendizaje de ciencias exactas en la educación superior. <i>Revista Apertura</i> , 7 (2), 1-12.
Darias, S. (2015). Código WhatsApp. <i>Números, revista de didáctica de las matemáticas</i> , 88, 105-113.
Gallardo, E., Marqués, L. y Bullen, M. (2015). El estudiante en la educación superior: usos académicos y sociales de la tecnología digital. <i>Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento</i> , 12 (1), 25-37. doi: <a href="http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i1.2078">http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i1.2078</a>
Gómez, A. y Gómez, M.T. (2015). Escritura ortográfica y mensajes de texto en estudiantes universitarios. <i>Perfiles educativos</i> , 37 (150), 91-104
Kaieski, N., Grings, J.A. y Fetter, S.A. (2015). Un estudio sobre as possibilidades pedagógicas de utilização do WhatsApp. <i>Novas Tecnologias na Educação</i> , 13 (2), 1-10.
Patil, S. (2015). Usage of WhatsApp Messenger amongst post-graduate students in a university environment: A

<b>Trabajos revisados ordenados por año de publicación</b>
study of Karnataka State Women's University, Vajayapura. <i>International Journal of Multidisciplinary Research and development</i> , 2 (11), 591-594.
Smit, I. (2015). Whatsapp with learning preferences? IEEE Frontiers in Education Conference, 1-6. doi: 10.1109/FIE.2015.7344366
Viard, N.J. y Grand, C. (2015). Programa de intervención para favorecer la motivación hacia la lectura en el alumnado de educación primaria con un alto índice de absentismo escolar: estudio de caso. Comunicación presentada en el XII Congreso Internacional y XXXII Jornadas de Universidades y Educación Especial. Universidad Complutense de Madrid, 23-26 Marzo 2015.
Vicario, J., Chiecher, A., Amieva, A., Fernández, A. y Ortiz, F. (2015). ¿Qué pasa con WhatsApp? ¿Qué onda con la Física? <i>Latin American Journal of Science Education</i> , 2-22006.
Vilches, M.J., Reche, E. y Marín, V. (2015). Diseño y validación de un cuestionario para valorar WhatsApp en la regulación de trabajo en grupo. <i>Revista científica electrónica de educación y comunicación en la sociedad del conocimiento</i> , 2 (15), 245-272.
Wang Xiaohan (2015). WhatsApp in communication from users point of view, such as students and surgeons, whether it is an efficient product. Recuperado de: <a href="https://www.academia.edu/25246668/WhatsApp_in_communication_from_users_point_of_view_such_as_students_and_surgeons_whether_it_is_an_efficient_product..docx">https://www.academia.edu/25246668/WhatsApp_in_communication_from_users_point_of_view_such_as_students_and_surgeons_whether_it_is_an_efficient_product..docx</a>
<b>2016</b>
Abaido, G. y El-Messiry, H. (2016). Efficiency of WhatsApp as a means of disseminating educational information. <i>ST-S IT and Knowledge Excellence 20-ICT</i> . Paper 5.2.
Al Shekaili, B. (2016). Investigating teachers' actual levels of use of WhatsApp application with English foundation and credit program students at Sultan Qaboos University in Oman. <i>The Journal of teaching English for specific and academic purposes</i> , 4 (1), 39-48.
Alghamdi, E.A., Rajab, H. y Rashid, S. (2016). Unmonitored students self-created WhatsApp groups in distance learning environments: A collaborative learning tool or cheating technique. <i>International Journal of Research Studies in Education Technology</i> , 5 (2), 71-82. doi: <a href="http://doi.org/10.5861/ijrset.2016.1604">http://doi.org/10.5861/ijrset.2016.1604</a>
Angulo, J., Prieto, M.E., Torres, C.A., Mortis, S.V. y Olivares, K.M. (2016). Nivel de competencia en el uso del chat del estudiante universitario: un estudio de casos. En J. Angulo y S. J. Pech (Ed.), <i>La tecnología como instrumento para potenciar el aprendizaje</i> (pp. 297-304). Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.
Asmawati, S., Raihan, W. y Mohd, S. (2016). WhatsApp as an instructional tool beyond a classroom in a Malaysian college. Comunicación recogida en las Actas del III Congreso Internacional sobre ingeniería tecnológica (ICET, 2016).
Basal, A., Yilmaz, S., Tanriverdi, A. y Sari, L. (2016). Effectiveness of mobile applications in vocabulary teaching. <i>Contemporary educational technology</i> , 7 (1), 47-59
Bawa, N. e Ibrahim, A.A. (2016). Ussing WhatsApp to extend learning into undergraduate students' digital lives: measuring its effects on academic performance in general studies. <i>Journal of Science, Technology and Education</i> , 4 (2), 64-71
Bottentuit, J.B., Patriota, O.C. y Pereira, C. (2016). WhatsApp e sus aplicações na educação: uma revisão sistematica da literatura. <i>Revista de educação on-line</i> , 10 (2), 67-87.
Bottentuit, J.B. y Patriota, O.C. (2016). Posibilidades para uso do WhatsApp na educação: Anilise de casos e estratégias pedagógicas. Comunicación presentada en el I Simposio Nacional de Tecnologias Digitais na Educação, celebrado en São Luis, en noviembre de 2016.
Bustos, A., Flores, B. y Flores, F. (2016). Las redes sociales, su influencia e incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de una entidad educativa ecuatoriana en las asignaturas de física y matemáticas. <i>Latin-america Journal of Physics Education</i> , 10 (1), 1407-1/1407-7
Chin, L. (2016). <i>Adoption of WhatsApp instant messengin among students in Ipoh Higher Education Institutions</i> . Trabajo Fin de Máster. Malasya: Wawasan Open University.
Córdova, D.I., De la Torre, L.F., San Román, F. y Vera, A.E. (2016). <i>Social Media in the English classroom: A</i>

<b>Trabajos revisados ordenados por año de publicación</b>
<i>study on the use of WhatsApp Messenger by English teaching training program students of Universidad Andrés Bello Casona de las Condes Campus. Trabajo Fin de Máster. Santiago de Chile.</i>
Cremades, R., Maqueda, E. y Onieva, J.L. (2016). Posibilidades didácticas de la escritura digital ubicua en la aplicación WhatsApp Messenger. <i>Revista Letral</i> , 16, 106-120.
De Paiva, L.F., Ferreira, A.C. y Feitosa, E. (2016). A utilização da WhatsApp como ferramenta para comunicação didáctica pedagógica no ensino superior. Comunicación presentada en el V Congreso Brasileño de Informática en Educación (CBIE, 2016). doi: 10.5753/cbie.wcbie.2016.751
Dekhne, P. (2016). Advantages and disadvantages of WhatsApp. <i>International Research Journal of India</i> , 1 (8), 1-3.
Gasparotti, A. (2016). Uso de Smartphone na prática educativa: experiência e proceso creativo. <i>ETD-Educ. Temat Digit.</i> , 18 (4), 889-903.
Graván, P.R. (2016). Sistemas de comunicación alternativos en tutoría virtual: los grupos de WhatsApp en la docencia universitaria. En A. Gómez Camacho (Coord.) <i>La alfabetización multimodal: nuevas formas de leer y de escribir en el entorno digital</i> (pp.121-137). Madrid: Síntesis.
Hazaea, A.N. y Alzubi, A.A. (2016). The effectiveness of using mobile on EFL learners' reading practices in Najran University. <i>English Language Teaching</i> , 9 (5), 8-21. doi: <a href="http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n5p8">http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n5p8</a>
Karikari, M. (2016). Influence of WhatsApp on study habit of university students in Ghana. <i>International Journal of Research in Economics and Social Sciences</i> , 6 (3), 280-292.
Kuman, N. y Sharma, S. (2016). Survey analysis on the usage and impact of WhatsApp messenger. <i>Global Journey of Enterprise Information System</i> , 8 (3), 52-57.
Lazzari, M., Caso, L. y De Fiori, A. (2016). Facebook and WhatsApp at school, present situation and prospect in Italy. <i>Mondo Digitale</i> , 15 (64), 1- 4. Accesible en: <a href="http://didamatica2016.uniud.it/proceedings/dati/articoli/paper_109.pdf">http://didamatica2016.uniud.it/proceedings/dati/articoli/paper_109.pdf</a>
Marín, D. (2016). Valoración del uso del WhatsApp en la tutorización del TFG. Comunicación presentada en el Congreso Virtual Internacional de Educación, Innovación y TIC (Edunovatic, 2016).
Martínez Parejo, R. (2016). Desarrollo de la competencia escrita en la enseñanza de lenguas extranjeras a través del uso de dispositivos móviles. <i>Revista complutense de educación</i> , 27 (2), 779-803. doi: <a href="http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48317">http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48317</a>
Martínez Polo, J. (2016). Smartphone: un aliado para mejorar la comunicación en el aula. En J. Herrero y C. Mateos (Coords.) <i>Del verbo al bit</i> . Libro electrónico. doi: 10.4185/cac116edicion2
Mistar, I.B. y Embi, M.A. (2016). Students' perception on the use of Whatsapp as learning tool in ESL classroom. <i>Journal of Education and Social Sciences</i> , 4, 96-104.
Mosquera, I. (2016). Creación de comunidad y comunicación mediante el uso del WhatsApp en la elaboración on-line de Trabajos Fin de Máster de Formación de Profesorado. <i>DIM</i> , 33, 1-8.
Naidoo, J. y Kopung, K.J. (2016). Exploring the use of WhatsApp in Mathematics learning: A case study. <i>Journal Communication</i> , 7 (2), 266-273.
Nitza, D. y Roman, Y. (2016). WhatsApp messaging: Achievements and success in Academia. <i>International Journal of Higher Education</i> , 5 (4), 255-261.
Panchigolla, V.S. y Pant, M.M. (2016). Impact analysis of teching learning using WhatsApp. <i>Pan-Commowearth Forum</i> , 8, (PCF, 2016-11).
Pessoa, A.R., Taboada, A.P y Jansiski, L. (2016). Uso de la aplicación Whatsapp por estudiantes de odontología de Sao Paulo, Brasil. <i>Revista Cubana de información en Ciencias de la Salud</i> , 27 (4), 503-514.
Pontes, V.L., Da Silva, J.M. y Leopoldo, L.P. (2016). WhatsApp: an online bias as a teaching strategy in teacher training. <i>Educação Temática Digital</i> , 18 (1), 104-121. doi: 10.20396/etd.v18i1.8637398
Raymond, M. (2016). El uso del WhatsApp para el acompañamiento y fomento del trabajo colaborativo en cursos virtuales de educación continua. Artículos de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de los Andes. Accesible en:

<b>Trabajos revisados ordenados por año de publicación</b>
<a href="http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/42529/1/RAYMOND%20VERSION%20Articulo%20final.pdf">http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/42529/1/RAYMOND%20VERSION%20Articulo%20final.pdf</a>
Rodríguez, M.C., Valerio, G., Cárdenas, C.A. y Herrera, D.J. (2016). Percepción y realidad del uso del WhatsApp en estudiantes universitarios de ciencias de la salud. <i>Fundación Educación Médica</i> , 19 (3), 119-124.
Ruiz, D., Seva, P. y Seva, S. (2016). Relación vía WhatsApp entre padres y maestros/as. Perspectiva de futuro docente. En R. Roig-Vila (Ed.) <i>Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje</i> . Barcelona: Octaedro.
Sayan, H. (2016). Affecting higher students learning activity by using WhatsApp. <i>European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences</i> , 4 (3), 88-93.
Simarro, M. (2016). Integración del WhatsApp en la enseñanza del español como segunda lengua. Propuesta de b-learning. Comunicación presentada en las III Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa, celebradas en Las Palmas de Gran Canaria en noviembre de 2016.
So, S. (2016). Mobile Instant Messaging support for teaching and learning in higher education. <i>Internet and Higher Education</i> , 31, 32-42. doi: 10.1016/j.iheduc.2016.06.001
Zayed, N.N. (2016). Special designed activities for learning English language through the application of WhatsApp. <i>English language teaching</i> , 9 (2), 199-204. doi: <a href="http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n2p199">http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n2p199</a>
<b>2017</b>
Aljaad, N. (2017). WhatsApp for educational purposes for female students at College of Education-King Saud University. <i>Education</i> , 137 (3), 344-366.
Andújar, A. y Cruz, M.S. (2017). Mensajería instantánea móvil: WhatsApp y su potencial para desarrollar las destrezas orales. <i>Comunicar</i> , 50 (25), 43-52. doi: <a href="http://doi.org/10.3916/C50-2017-4">http://doi.org/10.3916/C50-2017-4</a>
Centeno, J.A. (2017). Escribir conecta2. Narrativas de uso en WhatsApp por jóvenes como insumo para la enseñanza de la escritura. <i>Revista Científica de Estudios Literarios y Científicos</i> , 3 (3), 130-143.
Costa, M.N., Silva, L.A. y Lima, L.L. (2017). Uso do WhatsApp non ensino de Física: um relato de experiencia do uso desse aplicativo no terceiro grau. En C. Rodríguez, E.M. Vidal y M. Silva (Coords.) <i>Interpolos do MNPEF no Ceará: Criando estratégias para o ensino de Física</i> (111- 124). Quisadá (Brasil): Ed. UECE.
Della Ventura, M. (2017). Creating Inspiring learning environments by means of Digital Technologies: A case Study of the effectiveness of WhatsApp in Music Education. doi: 10.1007/978-3-319-49625-2_5
Fuentes, V., García, M. y Aranda, M. (2017). Grupos de clase; grupos de WhatsApp. Análisis de las dinámicas comunicativas entre estudiantes universitarios. <i>Prisma Social</i> , 18, 145-171.
Margullón, E.M. (2017). <i>Influencia de Whatsapp en la ortografía de los alumnos de 1º de la ESO</i> . Trabajo Fin de Grado. Facultad de Educación. Badajoz.
Monguillot, M., González, C. y Guitert, M. (2017). El WhatsApp como herramienta para la colaboración docente. <i>Revista digital de Educación Física</i> , 8 (44), 56-62.
Nirgude, M. y Naik, A. (2017). WhatsApp application. An effective tool for out of-class activity. <i>Journal of Engineering education transformations, Special issue</i> , 1-5. doi: 10.16920/jeet/2017/v0i0/111759
Sánchez, D. y Lázaro, P. (2017). La adicción al WhatsApp en adolescentes y sus implicaciones en las habilidades sociales. <i>Tenencias pedagógicas</i> , 29, 121-134.
Scribano, A. (2017). Miradas cotidianas. El uso del WhatsApp como experiencia de investigación social. <i>Revista latinoamericana de metodología de la investigación social</i> , 13 (7), 8-22.
Suárez Lantarón, B. (2017). WhatsApp como herramienta de apoyo a la tutoría. <i>Revista de Docencia Universitaria</i> , 15 (2), 193-210. doi: <a href="https://doi.org/10.4995/redu.2017.6941">https://doi.org/10.4995/redu.2017.6941</a>
Zapana, H.Y. (2017). Medios didácticos virtuales para un aprendizaje significativo-holístico. <i>Revista Científica de Publicación del Centro Psicopedagógico y de investigación en Educación Superior</i> , 3 (1), 39-49.

ARTÍCULO ORIGINAL

# Investigaciones sobre la Transición a Educación Primaria: la mirada infantil a examen

**Silvia Sierra Martínez**  
*sierramartinezsilvia@gmail.com*  
Grupo de investigación CIES

**RESUMEN:** El propósito de este trabajo<sup>1</sup> es recopilar, analizar y comparar investigaciones centradas en el estudio de los procesos de transición a Educación Primaria desde la perspectiva del alumnado. Desde 1996 hasta la actualidad, y con una metodología de revisión documental, se lleva a cabo una revisión exploratoria de investigaciones publicadas en revistas científicas de alto impacto. En concreto se analizan detalladamente aquellas investigaciones cuyo denominador común es ahondar en la voz del alumnado a través de instrumentos y técnicas de investigación interpretativas. Los resultados de los estudios revisados coinciden al afirmar que el alumnado señala la necesidad de afrontar las transiciones no sólo reconociendo y considerando a todos los participantes en las mismas, sino promoviendo también procesos que reconozcan el derecho de los niños a participar, a expresarse y a informar sobre cómo afrontar el proceso de cambio educativo.

**PALABRAS CLAVE:** Transiciones Educativas, Investigación Cualitativa, Participación Infantil, Procesos de Escucha.

## Research on Transition to Primary Education: child's look exam

**ABSTRACT:** The purpose of this work<sup>2</sup> is to collect, analyze and compare research focused on the study of the processes of transition to Primary Education from the perspective of students. From 1996 to the present, and with a documentary review methodology, an exploratory review of research published in high impact scientific journals is carried out. In addition, research is analyzed in detail whose common denominator is to delve into the word of students through instruments and interpretative research techniques. Results of reviewed studies agree when affirming students confirm the need to front facing transitions not only recognizing and considering all the participants in them, but also promoting processes which recognize the children's right to participate, to express themselves, and to inform how to face the educational change.

**KEYWORDS:** Transitions in Education, Qualitative Research, Child's Participation, Listening Processes.

---

Fecha de recepción 31/05/2010 · Fecha de aceptación 16/07/2010  
Dirección de contacto:  
Silvia Sierra Martínez  
C/Corredores, nº 5  
32002 OURENSE

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde un enfoque educativo, el concepto Transición Educativa (en adelante, TE) ha sido abordado por una gran variedad de autores que han otorgado de manera amplia diversos significados y connotaciones al proceso de cambio que experimentan alumnos, familias y docentes al iniciar una nueva etapa educativa o al pasar de un ciclo o curso a otro. Todos ellos coinciden en señalar la importancia de ahondar en los distintos cambios que tienen lugar al transitar por el sistema educativo (desde la familia a la Escuela Infantil, de la Escuela Infantil a la Educación Primaria y de ésta a la Educación Secundaria). Del éxito logrado en dichos procesos va a depender, en gran medida, cómo se afrontan las posteriores transiciones, pero además, la huella de su gestión aparecerá en el futuro académico de los estudiantes.

El concepto de TE, hace pues referencia a los cambios que supone el paso de una fase de la educación a otra y a los desafíos que desde el punto de vista de las relaciones sociales, el estilo de enseñanza, el ambiente, el espacio, el tiempo, los contextos de aprendizaje... caracterizan este proceso (Argos, Ezquerro y Castro, 2011b; Fabian y Dunlop, 2007). Estos cambios pueden también calificarse como momentos críticos que vive el alumnado al pasar de un ambiente a otro buscando oportunidades para su desarrollo humano y aprendizajes para la vida y la escuela.

Pero estos momentos no solo se ciñen a un punto determinado de tiempo, sino que suponen un proceso de preparación previa durante la etapa anterior y de adaptación posterior al curso al que se transita. Asimismo también implican una situación nueva y desconocida que, en muchos casos, puede inducir en alumnos, familias y docentes sentimientos negativos como miedo, temor, incertidumbre... que disminuyen si los protagonistas se sienten acompañados y participan en acciones conjuntas que les ayuden a afrontar el proceso. Por lo tanto, los procesos de transición pueden ser vistos como momentos de avance e

impulso educativo o de riesgo de exclusión o marginación.

Centramos este trabajo en el último tránsito educativo que tiene lugar en la primera infancia (tras el tránsito de la familia a la Escuela Infantil y de ésta a la Educación Infantil), es decir al tránsito que se produce entre el último curso de Educación Infantil (EI, 5 años) y el primer ciclo de Educación Primaria (EP, 6-8 años). Esta transición a Primaria (en adelante TAP) supone cambios importantes. De un lado el alumnado necesita adaptarse a un nuevo entorno educativo, con nuevos maestros y nuevos compañeros. De otro, en ese entorno se inicia el proceso de enseñanza como una actividad académica sobre la que se sientan las bases para futuros aprendizajes (Fabian, 2000; Griebel y Niesel, 2000). Así, el comienzo de la escolaridad obligatoria representa para el alumnado uno de los grandes retos educativos a los que se debe enfrentarse a lo largo de su vida escolar.

Orienta también nuestra revisión la necesidad de reconocer a alumnado, familias y docentes como agentes activos, capaces y competentes para actuar e informar de los procesos de transición. Este análisis multivocal de las perspectivas y acciones desarrolladas para favorecer las transiciones permitirá el diseño de acciones que propicien la continuidad e interacción armónica entre etapas educativas diferenciadas y el desarrollo de procesos que articulen y guíen sin sobresaltos y en un continuo el cambio (Aguerrondo et al., 2002).

Además de dar voz a los verdaderos protagonistas del cambio educativo, la literatura sugiere que las experiencias de participación fortalecen la implicación de alumnos, familias y docentes en su educación, en el centro escolar y en la comunidad educativa a la que pertenecen al ofrecerles la oportunidad de reflexionar, participar y tomar decisiones personales y conjuntas en la preparación de su propio proceso de transición. Asimismo, la posterior puesta en común de los resultados obtenidos de los centros educativos participantes, permite recoger, amplificar y tener en cuenta las voces de alumnos, familias y docentes permitiendo que entre ellos participen, se apoyen y se escuchen mutuamente (Echeita y Sandoval, 2010).

## 2. METODOLOGÍA

Si bien es cierto que las transiciones siempre han sido un tema objeto de estudio desde diversas disciplinas como la Psicología o la Antropología, en las últimas décadas tanto en el contexto internacional como nacional, son muchas las voces (por ejemplo, Griebel y Niesel, 2002; Margetts, 2007; Vogler et al., 2008; Castro, Argos y Ezquerro, 2015) que ahondan en los procesos de cambio que tienen lugar en el sistema educativo como un área crítica de estudio, en especial aquellos que tienen lugar en la primera infancia y al iniciarse la escolarización formal.

Estas situaciones de cambio y discontinuidad son un tema de interés común para muchos autores que han dirigido su atención a analizar los cambios que experimentan los alumnos en la primera infancia dentro del sistema educativo, detectar diferencias entre culturas educativas, obtener la visión y perspectiva de los participantes en dichos procesos o estudiar las prácticas desarrolladas por los profesionales de la educación durante los períodos de cambio educativo.

En esta línea, este trabajo pone de relieve importantes interrogantes para resolver:

- ¿Cómo se abordan en los centros educativos los procesos de transición a EP?
- ¿Se tiene en cuenta la voz del alumnado o de las familias en la planificación del cambio educativo?
- ¿Qué nivel de protagonismo tienen alumnos, familias y docentes en la preparación de su proceso de transición?
- ¿Qué estrategias o técnicas participativas se pueden utilizar para escuchar la voz de los protagonistas durante la TAP?

La metodología seguida para dar respuesta a las cuestiones propuestas es la de revisión del estado de la cuestión. Se lleva a cabo una revisión exploratoria de las investigaciones que han sido publicadas principalmente en revistas científicas, tanto nacionales como internacionales, en las dos últimas décadas y que tienen como nexo de unión la TAP y la participación activa, consciente y voluntaria del alumnado en la misma.

Siguiendo las propuestas metodológicas de Knopf (2006) y de Arksey y O'Malley (2005), dicha revisión se realiza en tres fases que se van alimentando mutuamente. En la primera se plantean interrogantes a los que se pretende dar respuesta a través del análisis de otras investigaciones ya realizadas. El siguiente paso (segunda fase) consiste en definir y adoptar estrategias de búsqueda de información con el fin de identificar artículos relevantes en el ámbito de la TAP. Para ello se delimitaron palabras clave como "Preschool", "Primary school", "Transition" o "Elementary school transition" que han guiado la búsqueda documental combinada en tres idiomas concretos (gallego, castellano e inglés) en las principales bases de datos científicas (SCOPUS, ERIC, WOS o Dialnet), en bases documentales de organizaciones gubernamentales (por ejemplo, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) y en bases documentales de organizaciones no gubernamentales como Unicef.

En la Tabla 1 se recogen las palabras clave utilizadas, las principales bases de datos consultadas, las ecuaciones de búsqueda resultantes así como los resultados obtenidos de sucesivas búsquedas que han abarcado el periodo de tiempo comprendido desde 1996 hasta la actualidad.

En la tercera y última fase se seleccionan los estudios que serán incluidos en la revisión. Con el fin de ofrecer una perspectiva amplia a nivel nacional e internacional de las diversas investigaciones desarrolladas en las dos últimas décadas, se lleva a cabo una primera selección en función de la opción metodológica desde la que abordan el proceso de la TAP, es decir, enfoque cuantitativo o enfoque cualitativo. En el siguiente nivel de selección se filtran las investigaciones, dentro de cada orientación metodológica, en función del diseño de investigación seguido. Así las investigaciones de tipo cuantitativo se agrupan en longitudinales, descriptivas y experimentales; y las de tipo cualitativo en etnográficas, interpretativas y todas aquellas que contemplan la voz del alumnado. Por último, con el fin de facilitar la comprensión interna de dichos estudios, se realizan sucesivas clasificaciones en función del objetivo del estudio, del colectivo participante, de los instrumentos utilizados y de los resultados obtenidos.

Palabras Clave	Bases de Datos	Ecuación de Búsqueda	Resultados
<b>Educación Infantil</b> <i>Preschool, Kindergarten y Early childhood education</i> <b>Educación Primaria</b> <i>Primary school, Elementary school y Elementary education</i> <b>Transición</b> <i>Transition, Transitional activities, Transitional programmes y Transition process research</i> <b>Otros términos</b> <i>School adaptation y Elementary school transition</i>	SCOPUS	(preschool OR kindergarten OR "Early childhood education" ) W/5 ("primary school" OR "elementary school" OR "elementary education") W/5 transition*	54 documentos
	ERIC	("kindergarten") AND ("elementary education") AND (transition*)	73 documentos
	Web of Science	(preschool OR kindergarten OR "Early childhood education") AND ("primary school" OR "elementary school" OR "elementary education")AND (transition*)	63 documentos

Tabla 1. Proceso seguido en la búsqueda documental. Elaboración propia

A continuación, se recoge en una tabla el total de estudios revisados y las categorías de clasificación realizadas.

Investigaciones nacionales e internacionales publicadas entre 1996 y 2016 (Total: 84 investigaciones)	<i>Enfoque Cuantitativo</i> (45 investigaciones)	Estudios Longitudinales con docentes y/o familias (19 investigaciones)
		Estudios Descriptivos con docentes y/o familias (21 investigaciones)
		Estudios Experimentales con docentes y/o familias (5 investigaciones)
	<i>Enfoque Cualitativo</i> (39 investigaciones)	Estudios Etnográficos con docentes (4 investigaciones)
		Estudios Interpretativos con docentes y/o familias (12 investigaciones)
		Estudios basados en la voz del alumnado (21 investigaciones)

Tabla 2. Clasificación de las investigaciones publicadas desde 1996 hasta la actualidad. Elaboración propia

En este trabajo nos limitamos al análisis comparativo de estudios e investigaciones que destacan por indagar en los procesos de transición desde la perspectiva del alumnado en primera persona. Son a su vez estudios que se acercan a los estudiantes a través de instrumentos y estrategias de recogida de información interpretativas y participativas. Se han seleccionado estos estudios por su novedad frente a trabajos más clásicos centrados en las percepciones de los docentes o incluso en el alumnado pero basándose en cuestionarios, dejando poco espacio a la expresión

genuina y directa del alumnado sobre los procesos estudiados. Los estudiantes, como veremos en la revisión realizada, son un colectivo ciertamente invisible, que ocupa un lugar muy secundario en el total de trabajos identificados. Sin embargo, los beneficios de optar por esta selección centrada en el alumnado y con una perspectiva cualitativa son importantes. Por un lado, nos permite obtener una visión infantil, significativa y poco usual, del proceso de cambio educativo. Por otro lado, nos permite acercarnos a modos alternativos de relación en el proceso de investigación y a una ima-

gen contraria a la de la infancia como sujeto pasivo en las transiciones: los alumnos pueden llegar a convertirse en co-investigadores y como tales ser reconocidos como personas capaces de participar en el diseño y elaboración de los instrumentos de investigación para el análisis de las transiciones. Como han señalado distintos autores, antes y durante el proceso de transición los estudiantes son capaces de emprender un trabajo significativo de identificación de necesidades tanto propias como de la comunidad educativa a la que pertenecen (Argos et al., 2011b; Castro, 2010).

Considerando esta perspectiva se han identificado 21 documentos que responden a este criterio de selección expuesto.

### 3. RESULTADOS

Las investigaciones seleccionadas y analizadas comparten, como anticipábamos, su pretensión por crear espacios donde el niño pueda ser escuchado en un clima relacional de calidad en el que resulta imprescindible abogar por la pedagogía de la escucha. La totalidad de los estudios apuestan por creer en las potencialidades del niño y la niña y valorar sus capacidades para aportar información relevante y de interés para la investigación.

En la Tabla 3 se presentan los estudios en orden cronológico ascendente, considerando para cada uno de los estudios su lugar de desarrollo, año de publicación, objetivos de la investigación, colectivo de informantes y muestra final de participantes, instrumentos de recogida de información y resultados obtenidos. Tras la presentación detallada de cada uno de ellos se realiza un análisis comparativo de los mismos.

Autor, País y Año de Publicación	Objetivo de la investigación	Informantes y muestra	Instrumentos y Técnicas	Principales resultados
Dockett y Perry (Australia, 1999)	Obtener la visión de familias, maestros y alumnos de su primer año de escolarización obligatoria tras transitar desde pre-escolar.	50 alumnos que cursan 1º de enseñanza primaria. Familias de alumnos que cursan 1º de enseñanza primaria. Docentes de 1º de enseñanza primaria.	Entrevistas al alumnado diseñadas <i>ad hoc</i> . Entrevistas a familias y docentes.	De las aportaciones del alumnado se evidencia la importancia otorgada a las relaciones socio-afectivas entre iguales, al aprendizaje de nuevas normas de comportamiento y a la ayuda recibida por los adultos de referencia. Las familias se centran en la adaptación social de su hijo y la reacción del alumnado por el cambio de entorno de aprendizaje. Los maestros se centran en cuestiones de ajuste social, la importancia del desarrollo previo de determinadas habilidades, la disposición del alumnado hacia la escuela, así como su preferencia por la edad cronológica del alumnado (6 años) cuando este inicia EP y la autonomía académica en el proceso de aprendizaje.
Sheridan, y Pramling Samuelsson (Suecia, 2001)	Analizar la visión del alumnado de EI sobre la toma de decisiones en la escuela y su experiencia de participación en la toma de decisiones en el entorno escolar.	39 alumnos que preparan su transición a EP.	Entrevistas al alumnado basándose en la <i>Escala de evaluación temprana del medio ambiente en la infancia (ECERS)</i> .	Los resultados muestran que es vital para el alumnado que transita poder participar en la toma de decisiones en las instituciones escolares. Además los participantes aportan cinco connotaciones diferentes al concepto de 'decidir'.

Dockett y Perry (Australia, 2005)	Analizar qué significa y cómo representa el alumnado el inicio de la escolarización obligatoria y la transición a una nueva etapa educativa.	Alumnado que transita a 1º de EP.	Grupos de discusión con el alumnado. Técnica de Fotovoz. Técnica de Fotoelicitación. Visitas guiadas al centro de EP. Elaboración de un libro de clase para la TE.	Los resultados evidencian que determinados contextos o espacios juegan un papel importante en las vivencias del alumnado. Los participantes identifican “lugares tabú” en los que su participación es limitada como los baños, las instalaciones no permitidas, las salas de profesores y la enfermería.
Margetts (Australia, 2006)	Analizar qué información y consejos necesitan los alumnos de nuevo ingreso que inician EP.	54 alumnos de 1º de EP.	Entrevistas abiertas al alumnado de EP diseñadas <i>ad hoc</i> . Dibujos elaborados por el alumnado de EP.	Un gran número de respuestas sobre qué necesitan saber incluyen las habilidades pro-sociales del alumnado como el establecimiento de amistades o conocer los nombres de otros iguales. La preocupación más común es “saber qué hacer” lo que indica que los factores sociales, afectivos y de aprendizaje son importantes.
Dail y McGee (Estados Unidos, 2008)	Comprobar durante 2 años si, desde el punto de vista de los participantes, el <i>Programa Shared Summer School</i> consigue su triple propósito: desarrollar relaciones de apoyo entre los maestros del jardín de infantes y de la escuela primaria; proporcionar una TE sin problemas a través de diversas actividades a familias, alumnos y maestros; e incrementar las habilidades sociales y académicas de los alumnos con mayor riesgo de fracaso escolar.	60 alumnos que transitan a educación básica. 5 maestros de pre-escolar. 4 maestros de EP.  Familias del alumnado que transita.	<i>Programa Shared Summer School</i> . Observación dentro y fuera del aula. Informes elaborados por los maestros y por las familias.	Los participantes, tras el Programa, experimentan una adaptación positiva al nuevo entorno de la escuela primaria. Por su parte, familias y maestros experimentan procesos de comunicación fluidos y de intercambio de información relativa al proceso de cambio que favorece las relaciones entre la escuela y el hogar. Además, aquellos alumnos con mayor riesgo de fracaso escolar incrementan sus habilidades sociales y académicas tras la TE.

INVESTIGACIONES SOBRE LA TRANSICIÓN A EDUCACIÓN PRIMARIA:  
LA MIRADA INFANTIL A EXAMEN

Margetts (Australia, 2008)	Averiguar qué información o consejos necesitan los alumnos de nuevo ingreso que inician EP.	62 alumnos de 1° de EP.	Grupos focales entre el alumnado al inicio de 1° de EP.  Grupos focales entre el alumnado al final de 1° de EP.	Las informaciones más comunes que demandan giran en torno a las siguientes categorías: relaciones entre iguales, reglas de la escuela, procedimientos generales, aulas, habilidades académicas y emociones y sentimientos. Además, las zonas de recreo dentro del centro escolar son un elemento clave dada la preocupación del alumnado por su propia seguridad.
Chan (China, 2010)	Investigar el paso del jardín de infancia a la escuela primaria.	Alumnos que transitan a EP. Familias del alumnado que transita a EP. Docentes del jardín de infancia y de EP.	Entrevistas a alumnos, familias y docentes diseñadas <i>ad hoc</i> .  Observaciones durante el desarrollo de las dinámicas. Cuestionarios a alumnos, familias y docentes diseñados <i>ad hoc</i> .	Los resultados muestran que maestros y familias creen generalmente que están académicamente preparados para la TE. Sin embargo los maestros de las escuelas primarias opinan que el alumnado no está preparado para el cambio académico. Los participantes coinciden al afirmar que si existiese más coordinación entre el jardín de infantes, la escuela primaria y las familias podrían facilitar una TE a la escuela más exitosa. En la misma línea, los docentes de ambas etapas muestran desconocimiento de las prácticas de enseñanza que se desarrollan en la otra etapa educativa.
Larson (Nueva Zelanda, 2010)	Estudio de caso interpretativo de la TE a la escuela primaria de un alumno con Trastorno de Espectro Autista.	Alumno con Trastorno del Espectro Autista. Familia del alumno con Trastorno del Espectro Autista. Maestra del jardín de infancia. Maestra de EP.	Cuestionario <i>Assessing Status of Transition Activities Questionnaire</i> para familias y maestros.  Entrevistas al alumno, a la familia y a las maestras diseñadas <i>ad hoc</i> .	El estudio evidencia la necesidad de recibir apoyo por parte de la escuela, y la comunicación entre instituciones educativas. También desataca la relevancia de alinear las expectativas en términos de aprendizaje y de comportamiento de los estudiantes con necesidades especiales entre la primera infancia y la escuela primaria.

<p>Delgado (México, 2010) Delgado et al. (México, 2011)</p>	<p>Estudiar desde el punto de vista de los participantes los procesos de transición desde pre-escolar a EP en 9 centros educativos.</p>	<p>9 centros educativos. Alumnos y familias de 9 centros educativos Maestros de 9 centros educativos.</p>	<p>Observaciones dentro del aula. Diarios de campo de los investigadores. Entrevistas con el profesorado diseñadas <i>ad hoc</i>. Entrevistas con familias y alumnos que transitan a EP diseñadas <i>ad hoc</i>. Entrevistas con los directores de los centros de pre-escolar diseñadas <i>ad hoc</i>.</p>	<p>Las evidencias encontradas sugieren que las actividades de TE desarrolladas en del aula integran un sistema de reglas e interacciones que facilitan que el alumnado comprenda el contexto escolar. Asimismo, las experiencias analizadas varían en las aulas de la misma escuela y, en ocasiones, también entre las actividades que realiza una misma maestra.</p>
<p>Argos, Ezquerro y Castro (España, 2011b)</p>	<p>Analizar las vivencias del alumnado en el proceso de transición de EI a EP y describir las discontinuidades existentes entre ambas etapas desde su punto de vista.</p>	<p>Alumnado de dos centros educativos que prepara su transición a EP.</p>	<p>Dibujo-conversación en parejas.</p>	<p>El alumnado percibe grandes discontinuidades tras su proceso de transición a EP. También manifiesta su preocupación por hacer nuevas amistades, la existencia de nuevas normas de conducta, el desconocimiento del nuevo entorno de aprendizaje o el nuevo rol académico del alumnado en la etapa de EP.</p>
<p>Loizou (Chipre, 2011)</p>	<p>Obtener el punto de vista del alumnado sobre la TAP y analizar sus experiencias en el cambio del jardín de infantes a educación básica.</p>	<p>55 alumnos que transitan a EP.</p>	<p>Observación dentro del aula. Entrevistas abiertas con el alumnado de EP diseñadas <i>ad hoc</i>. Conversación reflexiva con el alumnado.</p>	<p>El alumnado destaca determinados elementos que potencian las diferencias entre ambas etapas como el trabajo escolar dentro del aula, la independencia en las zonas de ocio, el acceso a un nuevo comedor, el uso de zonas de baño separadas por sexos y la oportunidad de hacer más amigos. Por otro lado, también destacan elementos que limitan la experiencia de cambio como la organización horaria de la jornada escolar, la metodología de trabajo, la rigidez de las actividades, la disminución del juego y la actitud severa del maestro.</p>

INVESTIGACIONES SOBRE LA TRANSICIÓN A EDUCACIÓN PRIMARIA:  
LA MIRADA INFANTIL A EXAMEN

<p>Castro, Ezquer- ra y Argos (España, 2012a)</p>	<p>Realizar una aproximación al proceso de transición de EI a EP desde la perspectiva de alumnos, familias y maestros.</p>	<p>24 alumnos (13 niñas y 12 niños) del último curso de EI. 4 maestros de 6º de EI. 5 maestros de 1º de EP. 6 familias que transitan a EP.</p>	<p>Entrevistas a los maestros diseñadas <i>ad hoc</i>. Dibujo-conversación con el alumnado.</p>	<p>El proceso de transición es percibido por los maestros como un proceso de desarrollo madurativo que requiere adaptarse a un nuevo entorno. Para las familias, implica la disminución de la dependencia del niño respecto a la madre o al padre. Así mismo, los adultos discrepan en el concepto “estar preparado”. El alumnado desea conocer el nuevo entorno educativo, los maestros o las nuevas normas escolares antes del inicio del curso con el fin de desarrollar un sentimiento previo de pertenencia.</p>
<p>Castro, Ezquer- ra y Argos (España, 2012b)</p>	<p>Analizar las vivencias del alumnado en el proceso de transición de EI a EP y describir las discontinuidades existentes entre ambas etapas desde su punto de vista.</p>	<p>Alumnado de dos centros educativos que prepara su transición a EP. Maestras de EI. Maestras de EP.</p>	<p>Dibujo-conversación en parejas.</p>	<p>La técnica de investigación utilizada facilita que el alumnado aporte información trascendental de sus experiencias escolares. El alumnado percibe cambios en la arquitectura escolar (instalaciones, tamaño del centro, espacios de descanso...), en las actividades lúdicas, en el tipo de relaciones sociales y afectivas establecidas entre el alumnado de EP y en el grado de exigencia escolar en la nueva etapa.</p>
<p>Lee y Goh (Singapur, 2012)</p>	<p>Analizar si el desarrollo de dinámicas específicas de TE ayuda al alumnado y las familias a afrontar su paso a la escuela primaria.</p>	<p>14 alumnos (5 niñas y 9 niños) que preparan su transición a EP. Familias del alumnado.</p>	<p>Juego imaginativo con el alumnado. Dinámicas de transición. Conversación reflexiva con el alumnado y con las familias. Escritura reflexiva con el alumnado. Observación dentro del aula.</p>	<p>Los maestros observan que las actividades logran resultados afectivos positivos que ayudan al alumnado a resolver problemas dentro y fuera del aula derivados del proceso de cambio. Además estas acciones ayudan a desarrollar actitudes positivas sobre la escuela antes de la TE y reducir la ansiedad y el estrés natural que genera el proceso en familias y alumnos.</p>
<p>Recchia y Dvorakova (Estados Unidos, 2012)</p>	<p>Analizar las experiencias de cada alumno en la TE con el fin de revelar tendencias generales y diferencias individuales en los procesos de tránsito del alumnado.</p>	<p>3 alumnos que transitan de educación pre-escolar a EP. Maestros de la etapa de educación pre-escolar.</p>	<p>Observación participante. Entrevistas al alumnado diseñadas <i>ad hoc</i>. Entrevistas a los maestros diseñadas <i>ad hoc</i>.</p>	<p>Los resultados de este estudio indican que la TE de un alumno representa una situación única para cada uno que influye en sus relaciones con sus compañeros y sus docentes; en su forma de comportarse en el nuevo entorno; en sus expectativas; y en su contexto social.</p>

Kocyigit (Turquía, 2014)	Analizar la visión del alumnado del proceso de transición a EP.	55 alumnos (26 niñas y 29 niños) de 7 centros de jardín de infancia.	Entrevistas abiertas en pequeños grupos de alumnos diseñadas <i>ad hoc</i> . Dibujo- conversación con el alumnado.	Los participantes describen el centro de EP como un colegio grande, lleno de gente, complejo y distante. Identificaron a su familia, a los maestros y la televisión como fuentes de información de la nueva etapa. La mayoría de los pensamientos manifestados son negativos y giran en torno a la gran cantidad de reglas y normas en la escuela y a la prohibición de juego. Los autores opinan que este hecho se debe a la falta de información adecuada sobre la EP.
Castro, Argos y Ezquerro (España, 2015)	Conocer la perspectiva infantil sobre el proceso de transición escolar entre las etapas de EI y EP.	60 Alumnos de 6º de EI que preparan su transición a EP.	Técnica del dibujo-conversación en parejas. Conversación con el alumnado.	Los principales focos de discontinuidad encontrados son las creencias previas que posee el alumnado sobre la nueva etapa, sus estados emocionales ante la TE, los referentes cercanos de intercambio de información (padre, madre, primos...), su percepción sobre las futuras demandas académicas y los nuevos roles asignados al alumno.
Fontil y Petrakos (Canadá, 2015)	Analizar las experiencias de TE a la escuela primaria de niños con Trastorno del Espectro Autista, desde el punto de vista de las familias.	11 niños con Trastorno del Espectro Autista (10 niños y 1 niña). Familias con niños con Trastorno del Espectro Autista.	Entrevistas con las familias adaptadas del Kindergarten Transition Parent Interview Preschool.	Las familias perciben los procesos de transición como un desafío para el alumno con TEA y valoran los sistemas de apoyo formales e informales recibidos en la institución escolar. Los participantes destacan el clima escolar y la comunicación con el maestro como los aspectos más relevantes que facilitan o dificultan los procesos de cambio.
Wong (China, 2015)	Analizar cómo afronta el alumnado el estrés natural que genera el inicio de EP y qué estrategias de supervivencia desarrollan los alumnos ante el cambio educativo.	53 Alumnos que transitan a EP. Familias de alumnos que transitan a EP. Maestros de EP.	Entrevistas al alumnado antes y después de transitar diseñadas <i>ad hoc</i> . Entrevistas a las familias diseñadas <i>ad hoc</i> . Entrevistas a los maestros diseñadas <i>ad hoc</i> .	Los resultados muestran que el alumnado puede predecir los cambios y los efectos negativos de la TAP y esto genera estrés. Las estrategias desarrolladas por los participantes son utilizar sus habilidades personales de auto-regulación, habilidades para resolver problemas y buscar apoyo social. La mayoría de las familias creen que el estrés de la transición tiene efectos negativos en las emociones de sus hijos mientras que los maestros opinan que afecta al proceso de aprendizaje del alumnado.

Sierra (España, 2016)	Conocer y analizar la perspectiva de estudiantes, familias y docentes de Infantil sobre el tránsito a EP. Diseñar, consensuar y desarrollar un Plan de TE participativo e inclusivo en un centro escolar rural de Galicia (España).	13 alumnos que transitan a EP. 24 alumnos colaboradores que ya transitaron a EP. 13 familias de alumnos que transitan a EP. 2 maestras de EI. 2 maestras de EP.	Conversación reflexiva. Asambleas de TE. Elaboración y análisis de objetos simbólicos de TE. Foto-elicitación. Visitas y recorridos escolares. Dibujo-conversación Cuentos pedagógicos. Escritura reflexiva: Técnica del Mensaje en una botella y narrativas de la TE. Observación participante.	Este estudio ha supuesto un punto de inflexión en el centro educativo y en el pensamiento de los docentes de dicha institución, por lo menos en los maestros de EI y de EP, ya que han comenzado a valorar la voz del alumnado y la visión infantil de la transición a EP. Además, a raíz del trabajo realizado y de las reflexiones de los participantes, se ha podido constatar que tanto familias como docentes y, especialmente el alumnado, identifican necesidades y demandas de diversa índole (temores, dudas, preguntas, expectativas, apoyos que esperan recibir...) durante el proceso de TE que, hasta ese momento, no habían sido tenidas en cuenta o habían sido silenciadas.
-----------------------	---	---	--	---

Tabla 3. Investigaciones cualitativas basadas en la voz del alumnado. Elaboración propia

Después de la revisión efectuada, se puede hablar de un volumen casi idéntico de estudios que pretenden conocer la visión y la percepción de los estudiantes sobre el proceso de cambio, incluyendo también la valoración de las experiencias en la adaptación a EP (Dockett y Perry, 2005; Margetts, 2006; Margetts, 2008; Chan, 2010; Delgado, 2011; Loizou, 2011; Castro et al., 2012a; Recchia y Dvorakova, 2012; Castro et al., 2015; Sierra, 2016). Otras investigaciones estudian determinadas variables o aspectos concretos del proceso, como la percepción del estudiantado sobre los cambios que se suceden entre etapas, la capacidad de toma de decisión de los estudiantes, y más en concreto cómo estos influyen en el éxito o fracaso del alumnado durante el paso a EP (Dockett y Perry, 1999; Sheridan y Pramling, 2001; Argos, et al., 2011b; Castro et al., 2012b; Lee y Goh, 2012; Kocyigit, 2014, Wong, 2015). Por último, encontramos una investigación cuyo propósito es analizar y medir el impacto de un programa específico de transición en la vida académica y social de sus participantes (Dail y McGee, 2008).

En relación al colectivo seleccionado para participar en los estudios, priman aquellos trabajos que se centran de manera específica en dar voz al alumnado durante los procesos de cambio

(Margetts, 2008; Loizou, 2011; Recchia y Dvorakova, 2012; Kocyigit, 2014; Castro, Argos y Ezquerro, 2015; Fontil y Petrakos, 2015; Sierra, 2016) frente a un segundo grupo de trabajos que, aunque menor, supone la participación de los distintos agentes implicados en el proceso de transición (Argos et al., 2011b; Delgado et al., 2011; Castro et al., 2012b; Lee y Goh, 2012 y Sierra, 2016). Podemos hablar así de dos grandes focos de estudio, los estudios que ponen al alumnado en el punto de mira único, reconociendo así la relevancia y autoridad de su voz, y aquellos otros que adoptan una perspectiva más holística y complementaria, que aún considerando al alumno como clave del proceso, lo sitúan en una perspectiva institucional o comunitaria, contrastando y complementando sus voces con las de otros actores del proceso de cambio.

En lo referente a los instrumentos de investigación, siendo estudios interpretativos y participativos, los trabajos combinan la recogida de datos mediante estrategias muy diversas y en gran medida creativas, que ponen de manifiesto la importancia de adaptar el proceso de investigación a las formas y modos de expresión de la infancia. Por un lado hay estudios que se estructuran en torno a estrategias interpretativas clásicas como entrevistas abiertas diseñadas *ad hoc*

por los investigadores (Larson, 2010; Delgado, 2010; Delgado et al., 2011; Petrakos y Lehrer, 2011; Loizou, 2011; Recchia y Dvorakova, 2012; Kocyigit, 2014; Wong, 2015), grupos focales o grupos de discusión entre el alumnado (Margetts, 2008; Correia y Marques-Pinto, 2016) y observación participante dentro y fuera del aula (Chan, 2010; Loizou, 2011; Lee y Goh, 2012). Junto a estos estudios, otros incluyen estrategias más participativas y activas de producción y recogida de datos como la técnica de fotovoz (Dockett y Perry, 2005), fotoelicitación (Dockett y Perry, 2005; Sierra, 2016), y el uso de la técnica del dibujo-conversación que combina la representación pictórica y la conversación reflexiva (Margetts, 2006; Argos et al., 2011b; Castro et al., 2012a; Castro et al., 2012b; Kocyigit, 2014; Castro et al., 2015; Sierra, 2016).

Otras estrategias utilizadas en los diferentes trabajos incluyen actividades propias de la TE que son planificadas y registradas para recoger información “en vivo” de las experiencias de tránsito. Por ejemplo las visitas guiadas por el aula del próximo curso o al nuevo centro escolar (Dockett y Perry, 2005; Sierra, 2016) y la elaboración de un libro sobre la TE (Dockett y Perry, 2005). Asimismo, estos estudios también realizan y desarrollan dinámicas muy significativas para un acercamiento en profundidad a la TE como la escritura reflexiva (Lee y Goh, 2012; Sierra, 2016) y la conversación reflexiva (Loizou, 2011; Lee y Goh, 2012; Castro et al., 2015 y Sierra, 2016). Por su parte, Sierra (2016) aboga por el uso de estrategias que recogen la perspectiva infantil a través de diversas formas creativas como las asambleas de la transición, los cuentos infantiles pedagógicos, las reuniones para las familias o a través de un Cuaderno de Verano para Familias en Transición. Como es de esperar, son poco significativas las investigaciones que adaptan pruebas estandarizadas como la “Escala de evaluación temprana del medio ambiente en la infancia” o la entrevista “Kindergarten Transition Parent Interview Preschool” (Sheridan, y Pramling Samuelsson, 2001; Fontil y Petrakos, 2015).

En cuanto a los resultados de los distintos estudios, algunas investigaciones obtienen la visión general de la TE desde el punto de vista de los participantes ofreciendo su valoración de determinados contextos o espacios que juegan un papel importante en sus vivencias, pero sobre todo informan de la discontinuidad que aprecian en el tránsito entre etapas. El alumnado percibe la

discontinuidad existente entre ambas etapas identificando aspectos como las diferencias en la metodología de trabajo dentro del aula, la rigidez de las actividades, la disminución del tiempo de juego, o el uso de zonas de baño separadas por sexos (Loizou, 2011; Kocyigit, 2014; Castro et al., 2015; Correia y Marques-Pinto, 2016). También identifican algunos “lugares tabú” en el nuevo contexto, vinculados generalmente a espacios en los que su participación está muy regulada o es limitada como las instalaciones no permitidas, las salas de profesores, la enfermería y los baños (Dockett y Perry, 2005). Los maestros por su parte valoran el tránsito como un proceso de desarrollo madurativo que requiere adaptarse a un nuevo entorno y las familias como un proceso que implica la disminución de la dependencia del niño respecto a la madre o al padre (Castro et al., 2012a).

Otros estudios (Margetts, 2006; Margetts, 2008; Argos et al., 2011b) informan de manera más específica de los temores que experimenta el alumnado durante el cambio poniendo en el punto de mira la incertidumbre que el tránsito supone para los estudiantes. Las preocupaciones más comunes son las relacionadas con “saber qué hacer” a nivel social, afectivo y de aprendizaje. No obstante la seguridad del alumnado en las zonas de recreo, el desconocimiento del nuevo entorno de aprendizaje o el nuevo rol académico del alumnado en la etapa de EP, son otras cuestiones que también preocupan a los niños y niñas.

Los resultados de los escasos estudios que consideran al alumnado como co-investigador durante el proceso de cambio, enfatizan una visión del mismo como agente activo que propone acciones futuras de mejora de los procesos de transición en muy distintos ámbitos como el social, el académico y el organizativo. Por ejemplo, en estos estudios los alumnos han propuesto fomentar sus habilidades pro-sociales, favorecer las relaciones entre iguales, y fomentar el conocimiento previo de nuevas reglas de la escuela. Igualmente también plantean poner en práctica dinámicas de TE como conocer el nuevo entorno educativo, los maestros o las nuevas normas escolares antes del inicio del curso con el fin de desarrollar un sentimiento previo de pertenencia (Dockett y Perry, 1999; Sheridan y Pramling-Samuelsson, 2001; Margetts, 2006; Margetts, 2008; Chan, 2010; Castro et al., 2012a).

En la misma línea, otras investigaciones ahondan en sus resultados en las prácticas de TE desarrolladas por los maestros. Entre estas destacan la entrada gradual, la planificación de una reunión previa de orientación para las familias antes del inicio del curso y la organización de reuniones en pequeños grupos tras el inicio de éste (Petraikos y Lehrer, 2011). En cuanto a las acciones futuras de mejora de los procesos de transición, los adultos proponen trabajar más la comunicación y la relación familia-escuela (Petraikos y Lehrer, 2011; Wong, 2015). También hay estudios que profundizan en los beneficios de participar en programas o acciones específicas de TE. Son múltiples los beneficios pero la mayoría de los maestros destacan el fomento de la colaboración entre maestros y familias, la coordinación de los planes de estudio y el intercambio de información entre maestros y familias relativa al proceso de cambio (Dail y McGee, 2008; Delgado et al., 2011).

En el campo de las necesidades educativas, Larson (2010) y Fontil y Petraikos (2015) evidencian la necesidad de recibir apoyo por parte de la escuela, la relevancia de la comunicación entre instituciones educativas así como de alinear las expectativas en términos de aprendizaje y de comportamiento de los estudiantes con necesidades especiales entre la primera infancia y la escuela primaria.

Otros trabajos destacan en sus conclusiones los beneficios de abordar y planificar los procesos de transición debido a que dicha preparación logra resultados afectivos positivos que ayudan al alumnado a resolver problemas dentro y fuera del aula derivados del proceso de cambio. Planificar la transición también contribuye a desarrollar actitudes positivas sobre la escuela antes de la TE y a reducir la ansiedad y el estrés natural que genera el proceso en familias y alumno (Lee y Goh, 2012).

Por último, autores como Sierra (2016) han mostrado algunas ideas que, sin pretender ser generalizables, pueden ayudar a gestar y plantear actuaciones futuras sobre los procesos de TE. En primer lugar, la necesidad de concebir el proceso de transición desde una perspectiva amplia y un enfoque holístico que contextualice las experiencias de cambio del alumnado en un marco de interrelación con sus familias, los docentes y el resto de la comunidad educativa. En segundo lugar, el interés por comprender los cambios que

experimentan los agentes implicados en la TE se debe ampliar para ahondar también en procesos personales, familiares y sociales. En tercer lugar, es fundamental que maestros y familias eviten imponer un punto de vista producto de sus propios valores y creencias, sino que deben escuchar las vivencias e interpretaciones que el alumnado hace de la transición a EP. En cuarto lugar, es necesario cambiar los repertorios de prácticas de transición desarrollados en el interior de los centros con el fin de mejorar las oportunidades de tránsito de alumnos, familias y docentes a través de acciones pedagógicas significativas de transición. Y, por último, la conveniencia de utilizar una variedad de instrumentos metodológicos para alcanzar una comprensión holística de las transiciones infantiles.

#### 4. CONCLUSIONES

Los estudios analizados destacan por indagar en el cambio y en la adaptación educativa en primera persona, desde la perspectiva de los protagonistas. Con ello se supera la propuesta realizada en otras investigaciones, tanto cuantitativas como cualitativas, de estudiar el cambio educativo desde una posición hegemónica centrada en el análisis que los adultos dominantes (psicólogos escolares, profesores, directores de centros, familias...) hacen de la TE para caminar hacia una orientación más democrática y participativa. Esta orientación considera que no sólo deben ser escuchadas las voces de los maestros o de los progenitores al analizar el tránsito, sino que también es necesario contar con la voz del alumnado y permitir que todos los agentes activos participen en los procesos de investigación, formen parte en la toma de decisiones y se involucren en la preparación de la TAP (Parrilla, 2004).

Los supuestos básicos del enfoque participativo plantean que las personas construyen la realidad en la que están inmersas y en la que viven, teniendo un desarrollo histórico y cultural que precede a la investigación y continúa tras esta. En estos estudios, la relación entre el investigador y la comunidad se articula en la horizontalidad, desde un enfoque dialógico (Hernández et al., 2010). Se pretende así emancipar a los participantes del grupo-clase o de la comunidad educativa al involucrarlos como co-investigadores durante todo el proceso del estudio y proponer la interacción entre investigador y participantes con

el doble propósito de conocer en profundidad la TE desde el punto de vista de alumnos, familias y docentes a la vez que trabajan juntos para mejorar sus experiencias de cambio a EP. Los estudios que hemos revisado en esta línea, coinciden en confirmar las bondades de un acercamiento así a la TE.

Es, por tanto, evidente que en este caso el papel de investigador y el de los propios participantes cambia en relación a los diseños de investigación anteriormente citados, adoptando un rol más interactivo entre ellos. Reconocer a docentes, familias y alumnos como agentes activos, capaces y competentes durante el proceso de transición, supone reconocer su capacidad para participar en momentos críticos de la TE y su estudio. De este modo la investigación permite sacar a la luz voces, temas o interacciones que ayudan a enfocar la TE como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento.

A pesar de que en muchos de estos estudios se antepone la visión y la perspectiva sobre las transiciones de los agentes educativos adultos como los padres o los maestros, en los últimos años destacan diversas investigaciones nacionales e internacionales que no solo recogen la voz del alumnado, aportan una visión coral del tránsito y una perspectiva amplia y significativa del cambio educativo, sino que también defienden una nueva concepción sobre la primera infancia. Tal y como afirman Argos, Ezquerro y Castro, “este nuevo concepto de infancia emergente, presenta al niño como un actor social de pleno derecho, en vez de un sujeto pasivo dentro de la sociedad, esto implica que los niños sean considerados como individuos competentes, miembros fuertes y poderosos de la sociedad (...) y como personas capaces, expertos en sus propias vidas y poseedores de conocimientos e intereses” (2011a, p. 139).

Por lo tanto, escuchar la voz del alumnado ante la TE, no solo amplía la visión que el investigador tiene de la realidad educativa y de la transición, sino que facilita una mirada cualificada al tener en cuenta voces que en muchos casos han sido silenciadas a favor de la supremacía otorgada a la voz de los adultos. Si se comparan los hasta ahora citados estudios con otras investigaciones existentes de corte más cuantitativo e incluso cualitativo, pueden distinguirse las diversas orientaciones de la investigación realizada con alumnos: como objeto de investigación, como

participante y como co-investigador (Christensen y Prout, 2002).

Existe un gran número de trabajos cuantitativos y cualitativos que entienden el papel del alumno como el de un sujeto pasivo objeto de investigación sobre el que se recoge información indirectamente a través de los progenitores o los maestros (Seven, 2010; Quinn y Hennessy, 2010; Häidkind et al., 2011; Ponce y Alcorta, 2011; Recchia y Dvorakova, 2012; Wong, 2015). Sin embargo, la revisión efectuada nos muestra diversos estudios que pueden considerarse seminales en el campo de las TE al intensificar el papel del alumno en la investigación como un participante con pleno derecho y un agente social activo que tiene que ser escuchado en aquellos temas que le afectan como, por ejemplo, la TE (Dockett y Perry, 2005; Griebel y Niesel, 2000; Margetts, 2008; Argos, Ezquerro y Castro, 2011b; Castro, Argos y Ezquerro, 2015, Sierra, 2016).

En cuanto a los instrumentos seleccionados en una gran parte de las mencionadas investigaciones, especialmente en aquellas en que el alumnado es el verdadero protagonista, se aboga por el uso de técnicas participativas, también conocidas como “amigas de los niños” (Castro, Ezquerro y Argos, 2016), que recogen la perspectiva infantil y facilitan la escucha de la primera infancia. Estas técnicas vienen a complementar y enriquecer un panorama que necesariamente necesita ser revisado para adaptarse a la edad de los protagonistas de las mismas. Entre los múltiples beneficios de estas técnicas “amigas de los niños” destacan que son técnicas familiares conocidas por el alumnado en su vida cotidiana, que su presentación resulta más estética y dinámica que la que aportan otros instrumentos de investigación de corte más tradicional, el hecho de que su uso se adapta a la ejecución de los alumnos y que incluso en su implementación son versátiles, pudiendo ser desarrolladas a pequeña escala, con casos únicos o en pequeño y gran grupo.

Por último, y en relación a los resultados obtenidos, los trabajos analizados coinciden en afirmar que las TE suscitan en el alumnado reacciones tan diversas como preocupación, dudas o expectativas muy diversas ante el inicio de un nuevo curso o etapa. Dichas reacciones demuestran que para los niños y niñas, las TE han de ser vistas y pensadas como procesos socio-educativos complejos, graduales y de amplio impacto, con capacidad para limitar o potenciar

las oportunidades educativas de todos los alumnos al atravesar una serie de umbrales académicos pero también personales, familiares, sociales y culturales que pueden o no armonizar con su transición escolar. Y por tanto merecen ser planificadas y consideradas teniendo muy presente la visión, vivencias y propuestas que ellos y ellas pueden aportar al proceso de TE.

## NOTAS

<sup>1</sup> Este trabajo se lleva a cabo en el marco del Proyecto de Investigación "Escuelas que caminan hacia la inclusión educativa: trabajar con la comunidad local para promover el cambio" (MICINN-EDU2011-29928-C03-01). Dir. Á. Parrilla.

<sup>2</sup> This work is carried out within the framework of the Research Project "Schools that move towards educational inclusion: working with the local community to promote the change" (MICINN-EDU2011-29928-C03-01). Dir. Á. Parrilla.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. et al. (2002). *La Escuela del Futuro III: Qué hacen las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Alvarado, S.V. y Suárez, M.C. (2010). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Infancia Imágenes*, 9 (1), 70-84.
- Argos, J., Ezquerro, M.P. y Castro, A. (2011a). Metáforas de la transición: la relación entre la Escuela Infantil y la Escuela Primaria y la perspectiva de futuros docentes de Educación Infantil. *Educación XXI*, 14 (1), 135-156.
- Argos, J., Ezquerro, P. y Castro, A.C. (2011b). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos: Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (5), 4-22.
- Arksey, H. y Malley, O. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8 (1), 19-32.
- Castro Zubizarreta, A. (2010). Escuchar la voz del niño durante la transición educativa: desafíos y posibilidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 789-796.
- Castro, A., Argos, J. y Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles educativos*, 37 (148), 34-49.
- Castro, A., Ezquerro, P. y Argos, J. (2012a). La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 253, 537-552.
- Castro, A., Ezquerro, P. y Argos, J. (2012b). La mirada infantil sobre la transición educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 419, 28-31.
- Castro, A., Ezquerro, P. y Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: una revisión de la investigación. *Educación XXI*, 19 (2), 105-216.
- Chan, W.L. (2010). The transition from kindergarten to primary school, as experienced by teachers, parents and children in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 180 (7), 973-993.
- Christensen, P. y Prout, A. (2002). Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. *Childhood*, 9 (4), 477-497.
- Correia, K. y Marques-Pinto, A. (2016). Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers. *Educational Research*, 58 (3), 247-264.
- Dail, A.R. y McGee, L.M. (2008). Transition to kindergarten: Reaching back to preschoolers and parents through shared summer school. *Childhood Education*, 84 (5), 305-311.
- Delgado, M.A. (2010). Building up a theory using multiple case studies and ICT in a study on the transition between preschool and primary education. En *International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 1950-1959). Madrid: ICERI/IATED.
- Delgado, M.A., González, A. y Martínez, C. (2011). The transition from preschool to primary school: how do children learn to interpret social settings?. En *International Conference of Education, Research and Innovation* (pp 723-733). Madrid: ICERI/IATED.
- Dockett, S. y Perry, B. (1999). Starting School: What Matters for Children, Parents, and Educators?. *Australian Early Childhood Association Research in Practice*, 6 (3), 1-18.
- Dockett, S. y Perry, B. (2005). You need to know how to play safe': Children's experiences of starting school. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6 (1), 4-18.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2010). Claves de la equidad como reto de la educación del siglo XXI. En

- G. Echeita, M. Sandoval, N. Illán, J. Domingo, M. Soler, N. Melero et al. (Coords.), *Proyecto Atlántida. La Inclusión en la Educación Democrática. El éxito para todos y todas a lo largo de la vida* (pp. 7-18). Madrid: Proyecto Atlántida.
- Fabian, H. (2000). A seamless transition. Paper presentado en el 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education. Recuperado el 13 de diciembre de 2016, de: [https://www.educationscotland.gov.uk/Images/fabian1\\_tcm4-579533.pdf](https://www.educationscotland.gov.uk/Images/fabian1_tcm4-579533.pdf)
- Fabian, H. y Dunlop, A. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. Working Paper 42*. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
- Fontil, L. y Petrakos, H.H. (2015). Transition to school: the experiences of canadian and immigrant families of children with autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools*, 52 (8), 773-788.
- Griebel, W. y Niesel, R. (2000). *The children's voice in the complex transition into kindergarten and school*. Paper presentado en 10th Annual Conference of the European Early Childhood Educational Research Association. Recuperado el 13 de diciembre de 2016, de: <https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/ec/pdf/griebelniesell.pdf>
- Griebel, W. y Niesel, R. (2002). Co-constructing transition into kindergarten and school. En H. Fabian y A. Dunlop (Eds.), *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for children in early education* (pp. 64-76). Londres: Routledge Falmer.
- Häidkind, P., Kikas, E., Henno, H. y Peets, T. (2011). Controlled drawing observation for assessing a child's readiness for school and predicting academic achievement at the end of the first grade. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55 (1), 61-78.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M.P. (Eds.) (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Kocyigit, S. (2014). Preschool Age Children's Views about Primary School. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14 (5), 1870-1874.
- Knopf, J.W. (2006). Doing a Literature Review. *PS, Political Science & Politics*, 39 (1), 127-132.
- Larson, C. (2010). Strengthening the Transition for Children with Moderate Needs: Perceptions of Participants. *Kairaranga*, 11 (2), 48-54.
- Lee, S. y Goh, G. (2012). Action Research to Address the Transition from Kindergarten to Primary School: Children's Authentic Learning, Construction Play, and Pretend Play. *Early Childhood Research y Practice*, 14 (1), 1-16.
- Loizou, E. (2011). Empowering aspects of transition from kindergarten to first grade through children's voices. *Early Years*, 31 (1), 43-55.
- Margetts, K. (2006). Preparing children for school benefits and privileges. *Australian Journal of Early Childhood*, 32 (2), 43-50.
- Margetts, K. (2008). *Transition to school. What children think about how it works and how it is going to be different things*. Paper presentado en 18th ECER Conference. Recuperado el 13 de diciembre de 2016, de: [https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/ec/pdf/margetts\\_eecera\\_08.pdf](https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/ec/pdf/margetts_eecera_08.pdf)
- Messiou, K. (2013). El compromiso con la voz del alumnado: uso de un marco de trabajo para abordar la marginación en las escuelas [Versión en castellano]. *Revista de Investigación en Educación*, 3 (11), 97-108.
- Parrilla, Á. (2004). *La construcción del proceso de exclusión social en las mujeres: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas*. Recuperado el 13 de diciembre de 2016, de: [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/informe%20exclusion%20y%20genero%20parrilla%20susinos.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/informe%20exclusion%20y%20genero%20parrilla%20susinos.pdf)
- Petrakos, H.H. y Lehrer, J.S. (2011). Parents' and teachers' perceptions of transition practices in kindergarten. *Exceptionality Education International*, 21 (2), 62-73.
- Ponce, C. y Alcorta, M. (2011). De l'école maternelle à l'école primaire: fluctuations journalières de l'attention. *Enfance*, 2011 (04), 445-463.
- Quinn, M. y Hennessy, E. (2010). Peer relationships across the preschool to school transition. *Early Education and Development*, 21 (6), 825-842.
- Recchia, S.L. y Dvorakova, K. (2012). How three young toddlers transition from an infant to a toddler child care classroom: Exploring the influence of peer relationships, teacher expectations, and changing social contexts. *Early Education y Development*, 23 (2), 181-201.
- Seven, S. (2010). Attachment and social behaviors in the period of transition from preschool to first grade. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 38 (3), 347-356.
- Sheridan, S. y Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's conceptions of participation and influence in Pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2 (2) 169-194.

Sierra Martínez, S. (2016). *Hacia una Pedagogía de la Transición: Caminando de Infantil a Primaria* (Tesis doctoral). Universidad de Vigo.

Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008) *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Tem-*

*prano N° 48.* La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.

Wong, M. (2015). Voices of children, parents and teachers: How children cope with stress during school transition. *Early Child Development and Care*, 185 (4), 658-678.

ARTÍCULO ORIGINAL

# Propiedades métricas y estructura dimensional de un instrumento para evaluar la creatividad verbal en alumnos de Educación Primaria

**Olivia López Martínez**  
olivia@um.es

**José David Cuesta Sáez de Tejada**  
davisaez@um.es

**Cristina Sandoval Lentisco**

*Universidad de Murcia*

**RESUMEN:** evidentes como puede ser el hecho de que no evalúen categorías tan importantes en la creación de un texto como la armonía textual, el uso de recursos lingüísticos, los juegos de palabras, etc. Es por ello que proponemos un instrumento de evaluación de la creatividad verbal, denominado Prueba de Creatividad Verbal (PCV). La investigación de carácter mixto se realizó en dos centros educativos preferentes de altas capacidades de la Región de Murcia. La selección de la muestra corresponde a un procedimiento no probabilístico de tipo accidental o casual. El tamaño final de la muestra fue de 457 alumnos. Se ha realizado un análisis factorial exploratorio sobre la prueba de creatividad verbal administrada para posteriormente confirmar el grado de ajuste de la prueba mediante un análisis factorial confirmatorio. En relación al análisis factorial confirmatorio, los criterios que componen la creatividad narrativa son cinco: imaginación, opacidad, originalidad, flexibilidad y elaboración. Los diferentes índices de ajuste, así como el error cuadrático medio de aproximación, nos permiten afirmar que el modelo propuesto acerca de la estructura factorial de la escala es sustentable. El fácil manejo de la prueba y su sencillez permiten a los docentes evaluar los niveles de creatividad de sus alumnos/as, fomentando al mismo tiempo el desarrollo de la creatividad verbal y valorando el desarrollo de esta capacidad a lo largo de las sesiones a través de las rúbricas de evaluación.

**PALABRAS CLAVE:** Prueba de Creatividad, Creatividad Verbal, Educación Primaria, Validez de Constructo, Estructura Factorial.

## **Metric properties and dimensional structure of an instrument used to assess verbal creativity in Elementary Education students**

**ABSTRACT:** Up to this moment in time, the widely accepted tests that have been used to assess verbal creativity show obvious limitations with regards to the non assessment of important categories related to the creation of a text, factors such as whether the text flows or not, its verbal harmony, as well as the use of linguistic resources or word games. This is why we are putting forward an assessment instrument in order to measure creativity, called the Verbal Creativity Test (VCT). The research, of a mixed nature was carried out in two schools in the Region of Murcia, schools that cater specifically for gifted

students. Non probability accidental or convenience sampling investigation methods were used. A total of 457 pupils took part in the test. A factual exploratory analysis was done on the VCT, the adjustments to which were later carried out by means of a confirming factual analysis. Factors to be taken into account are established (narrative and linguistic). As regards the confirming factual analysis, the criteria used when assessing narrative included five factors: imagination, transparency, originality, flexibility and development. The different adjustment indexes as well as the average approximate error correction model allow us to prove that the proposed model related to the factorial structure of the scale is sustainable and feasible. The test is easy to use and its simplicity allows teachers to assess the students' levels of creativity while at the same time encouraging the development of verbal creativity and taking into account the development of this skill during classes by means of assessment rubrics.

**KEYWORDS:** Test Creativity, Verbal Creativity, Construct Validity, Factor Structure, Elementary Education.

---

Fecha de recepción 04/03/2017 · Fecha de aceptación 19/10/2018

Dirección de contacto:

Olivia López Martínez

Facultad de Educación

Universidad de Murcia

Campus Universitario de Espinardo

301000 MURCIA

## 1. INTRODUCCIÓN

La Psicología se ha ocupado durante un largo periodo de tiempo del tema de la creatividad. Afortunadamente, hoy día podemos observar como el número de publicaciones en el campo educativo es bastante similar al del campo de la Psicología. Sin embargo, tanto la Psicología como la Pedagogía tienen una asignatura pendiente: el análisis de la creatividad verbal. Garaigordóbil y Pérez (2002) ponen de manifiesto que la creatividad verbal y la creatividad gráfica son independientes. Uno de los test más utilizados en nuestro país para valorar el grado de creatividad de los alumnos en edad escolar es *Torrance Test of Creative Thinking* (1974), el cual incluye una parte destinada a evaluar la creatividad verbal y otra parte dirigida al componente figurativo. La parte figurativa de este test es muy empleada hoy en día por psicólogos y orientadores educativos, mientras que la parte que alude a la creatividad verbal es a menudo olvidada en los estudios empíricos de validación.

No obstante, mientras que la creatividad figurativa parece tener consensuados unos criterios que la definen y existen diversas pruebas estandarizadas que permiten evaluarla, la creatividad verbal se encuentra en un segundo plano. Tanto la creatividad verbal como la creatividad a nivel general son un tema de reflexión, motivación e

inducción pedagógica, esto significa que efectivamente se puede educar en y para la creatividad verbal, ya que el medio educativo condicionará en gran medida su desarrollo (Chomsky, 1966; Aguirre, Alonso y Vitoria, 2007).

Dar una definición precisa sobre qué es creatividad verbal es una ardua tarea. No obstante, se ofrecen algunas consideraciones previas y se aporta una conceptualización de elaboración propia sobre creatividad verbal, para así referirnos en segundo lugar a distintas características con las que algunos autores la relacionan.

Siguiendo a Aguirre y Alonso (2008), podemos afirmar cómo la creatividad verbal está ligada al *lenguaje figurado*, especialmente con la *metáfora*. Estos autores hacen referencia a la dicotomía literal-figurado. Desrosiers (1978, p.78), quien estudia la creatividad verbal a través de la seriación de textos libres, emplea el método comparativo para definir el texto creativo del que no lo es. El texto no creativo se designa impropriadamente como neutro, por lo que se considera como norma. Desde la complejidad que caracteriza a la creatividad en sí, la creatividad verbal se puede definir como *el acto lingüístico donde se activa, no sólo un pensamiento creativo, sino un proceso de reflexión escrita donde el lenguaje deja de ser convencional para dar paso a un discurso superior donde las metáforas, la originalidad e imaginación vertebran la narración sin perder la armonía textual*.

A lo largo de la historia, se han propuesto diversos indicadores que componen la creatividad verbal. De hecho, en España, han sido varios los intentos de evaluar, de manera formal, la creatividad verbal como Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina, y Limaña (2003); Garaigordó-

bil (2005, p.75) y Artola, Ancillo, Mosteiro y Barraca (2004). No obstante, hasta ahora, no existe ninguna revisión científica donde se manifieste qué instrumentos son los más adecuados para evaluar la creatividad verbal.

Desde la perspectiva psicométrica, se encuentran diversas pruebas. Se trata de medidas estandarizadas que permiten valorar de forma objetiva si la persona evaluada es creativa o no. La valoración del sujeto se determina por comparación estadística con la de otros individuos so-

metidos a la misma situación experimental, con lo que se da lugar a una determinada clasificación del sujeto. Este tipo de pruebas ofrece unos baremos que varían en función de la población (edad, sexo...). En un segundo plano, se pueden encontrar autores que apuestan por un estudio de carácter cualitativo de la creatividad, y dichos autores a partir de los criterios establecidos clasifican las composiciones escritas como textos creativos o no. A continuación, se muestra en la siguiente tabla las diferentes pruebas existentes en función de su cronología.

Título y autores	Carácter y fiabilidad	Criterios empleados	Breve descripción
<b>Test of creative writing</b> Yamamoto (1964)	Cualitativa	Organización Sensibilidad Originalidad Imaginación Interiorización Riqueza	Se les da varias fórmulas para la realización de una redacción libre. Se va puntuando en función de los criterios establecidos
<b>Torrance Test of Crative Thinking (TTCT)</b> Torrance (1974)	Cuantitativa  Índice de fiabilidad: ,92	Originalidad Fluidez Flexibilidad	Consta de cuatro juegos: Actividad de suposición Actividad de preguntas inusuales. Actividad de usos inusuales. Actividad de mejora de un producto
<b>Seriación de textos libres</b> Desrosiers (1978)	Cualitativa	Trasposición Descripción Ingeniosidad Divergencia Armonía	A través de la fórmula “Era roja” se invita a que los alumnos escriban redacciones libres. En función de los criterios son clasificados en distintos niveles de creatividad
<b>Test de Inteligencia Creativa (CREA)</b> Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina, y Limaña (2003)	Cuantitativa  Índice de fiabilidad: ,875	Fluidez	Se les presenta una ilustración y tienen que realizar tantas preguntas como sean posibles. Las preguntas repetidas, fuera del contexto o del tipo cómo y cuándo no cuentan

<p><b>Prueba de Imagi-nación Creativa (PIC-N)</b></p> <p>Artola, Ancillo, Mosteiro y Barraca. (2004, 2008 y 2012)</p>	<p>Cuantitativa</p> <p>Índice de fiabilidad:  ,83</p>	<p>Fluidez</p> <p>Flexibilidad</p> <p>Originalidad</p>	<p>Consta de 3 juegos (parte verbal)</p> <p>Juego 1: Se le presenta una ilustración y describe qué ocurre</p> <p>Juego 2. Usos posibles a un tubo de goma.</p> <p>Juego 3. A partir de: “Imagínate qué ocurriría si cada ardilla de repente se convirtiera en dinosaurio” deben de escribir un relato</p>
<p><b>Test de asociación de palabras (TAP).</b></p> <p>Garaigordóbil (2005)</p>	<p>Cuantitativa</p> <p>Índice de fiabilidad:  ,84</p>	<p>Fluidez</p> <p>Originalidad</p>	<p>Evalúa el pensamiento asociativo. La tarea consiste en que el sujeto escriba todas las palabras que se le ocurran asociadas a dichas tres palabras (madre, león y cuento)</p>

Tabla 1. Instrumentos para la evaluación de la creatividad verbal

Todas estas pruebas evalúan la creatividad a través de distintos juegos donde se pone de manifiesto el pensamiento creativo a través del lenguaje. Se valora únicamente ser capaz de tener ideas inusuales, tener gran cantidad de ideas y que éstas sean originales/novedosas. Pruebas como el CREA solo evalúan la fluidez (número de respuestas dadas), o el TAP que evalúa fluidez y originalidad. ¿Por qué evalúan la creatividad únicamente a partir de estas variables? Desde aquí, nos atrevemos a afirmar que a pesar de que estas pruebas estén validadas y sean comercializadas, solo miden una parcela de la creatividad verbal. ¿Por qué, además, en los test psicométricos no se evalúa la creatividad a partir de un texto escrito? En estas pruebas se proponen únicamente situaciones estimulantes donde el sujeto tan solo tiene que pensar ideas novedosas, inusuales, diferentes; pero no se preocupan por evaluar cómo el sujeto es capaz de integrar todos estos elementos en un texto. La única subprueba de los test que consiste en producir un texto es el Juego 3 del PIC. Sin embargo, en su corrección, criterios tan importantes en una composición escrita como la armonía del texto se obvia y de nuevo se restringe a evaluar únicamente los criterios de fluidez, flexibilidad y originalidad.

Una vez analizadas las diferentes pruebas existentes, se concluye que los test validados hasta el momento (CREA, PIC, TAP...) para evaluar la creatividad verbal presentan unas limitaciones bastante evidentes.

## 2. PROPUESTA PARA LA EVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD VERBAL

Ante esta laguna, nace una propuesta de evaluación de la creatividad verbal (novedosa). Durante el análisis exhaustivo de las diferentes pruebas, se advierte que los criterios propuestos por Desrosiers (1978, p. 45) son los que más se ajustan a los propósitos de análisis de la creatividad verbal en textos escritos por escolares que aquí se persiguen.

Destacar que dicha propuesta surge para dar respuesta a los déficits de las pruebas existentes, así como un medio de evaluación a nivel de aula. Desde esta concepción, se pretende que la creatividad verbal pueda ser estimulada por maestros en su aula ordinaria, así como ofrecer instrumentos para su evaluación. Hasta ahora, se ha apostado por una educación creativa, pero aún nadie ha elaborado ninguna propuesta de evaluación de la creatividad en las aulas. Por este motivo, la labor que aquí se recoge se ha centrado en ofrecer una prueba de evaluación y corrección de la creatividad verbal. La propuesta realizada se ha denominado Prueba de Creatividad verbal (PCV) que consiste en dos juegos, ambos de aplicación individual.

Juego 1: “Narración libre”	Juego 2: “Diccionario”
<p>Consiste en la elaboración de una historia, narración, poesía, etc. Para estimular el acto de escritura creativa nos hemos basado en la fórmula ya propuesta por Desrosiers (1978) “Era roja...” Los alumnos deberán de continuar el relato a partir de esa frase. Los niños tendrán alrededor de veinte minutos para escribir su narración</p>	<p>Los alumnos deberán de inventar una palabra nueva que no exista en el diccionario y su definición. Esta actividad, ya fue propuesta por Aguirre y Alonso (2004)</p>

Tabla 2. Propuesta para evaluar la creatividad verbal

Nuestra propuesta está basada en Desrosiers (1978, p. 132). Sin embargo, se añade una subprueba adicional (Juego 2) a la empleada por Desrosiers, a fin de, como lo hacen los autores de los test psicométricos, analizar la creatividad en el lenguaje verbal (y no tanto en la narración). Por tanto, con la inclusión de estos dos juegos, se desea estudiar la creatividad en la composición de textos (tal y como lo hace Yamamoto, 1964, p. 90 y Desrosiers, 1978, p. 74), pero también la creatividad en el lenguaje (aludiendo al estilo de Corbalán y otros, 2003; Garaigordóbil, 2005). La finalidad de esta propuesta es evaluar la noción de creatividad verbal en su conjunto, bien sea a nivel narrativo y/o lingüístico.

Los criterios o indicadores empleados para la corrección de ambos juegos han sido los propuestos por Desrosiers (1978, p. 93). Sin embargo, éramos conscientes de la principal debilidad de los criterios de Desrosiers. Éstos presentan un alto grado de subjetividad, al no estar los criterios bien definidos. Por esta razón, se ha elaborado una rúbrica que permite puntuar de forma objetiva cada uno de los juegos, tanto las narraciones realizadas en el juego 1 como la valoración de las palabras y definiciones inventadas en el juego 2.

La rúbrica elaborada para el Juego 1 (Tabla 3) contiene una serie de *criterios de evaluación*. Cada criterio presenta unos *niveles de logro* (1-4), cuanto más cercano esté al cuatro más se aproxima a la creatividad verbal, mientras que si se encuentra cercano al uno se relaciona con el len-

guaje más convencional; a su vez, cada nivel de logro presenta unos *descriptores* que permitirán al evaluador establecer una puntuación u otra. Debemos destacar que la rúbrica aquí elaborada presenta unos criterios bipolares para hacer más fácil su corrección.

Para el Juego 2, se ha diseñado otra rúbrica, y los *criterios de evaluación* empleados para valorar este ejercicio son el imaginario y la originalidad. La elección de estos dos ítems no ha sido aleatoria, se debe a que en la palabra/definición inventada únicamente se pueden manifestar estos elementos, respecto a los definidos por Desrosiers (1978, p. 87). Al no tratarse de una narración, se restringe solo a los citados indicadores.

De modo análogo al juego anterior, se presentan cinco niveles de logro, de nuevo, cuanto más cercano se encuentre del cinco más se aproxima a la creatividad verbal, mientras que si se ubica cerca del uno se relaciona con el lenguaje cotidiano. Cada nivel de logro posee sus respectivos descriptores.

Los dos juegos propuestos así como las rúbricas para su evaluación permiten que los docentes apliquen dichos juegos como si de una tarea más de clase se tratara, ofreciendo un instrumento de valoración para una corrección sencilla y rápida de la creatividad verbal. Se aporta la plantilla de corrección que debe emplear el profesorado para la corrección de narraciones libres y palabras inventadas (Tabla 5).

<b>Indicadores de convencionalidad</b>	<b>Niveles de logro</b>				<b>Indicadores de creatividad</b>
<b>Real</b>	1	2	3	4	<b>Imaginario</b>
Cuando existe en nuestro mundo.	Todos los elementos que aparecen en el relato son reales.	Aparece al menos, un elemento imaginario que acompañe a lo real.	Predominan los elementos fantásticos en el relato.	Todos los elementos (personajes, escenario, argumento) que aparecen en la narración son imaginarios.	Solo existe en nuestra imaginación. Desprovisto de realidad. Relativo a lo fantástico, irreal, utópico o ilusorio
Cuidado con “falso imaginario”, son recuerdos de la memoria. Si aparece en el relato un ser ficticio, pero ya creado, tenemos que ser conscientes que no es un personaje imaginado personalmente. Ej.: una sirena, ninfa, Papá Noel, o personajes televisivos (Asterix, Tarzán). Se le otorgará una puntuación de uno.					
<b>Transparencia</b>	1	2	3	4	<b>Opacidad</b>
Relación directa entre significativo y significado. El texto no da lugar a interpretaciones, ya que es claro y transparente.	El texto no da lugar a distintas interpretaciones. Sus elementos tienen claridad absoluta.	Existe algún elemento que necesita de explicación, ya que da lugar a diversas interpretaciones	Aparecen elementos que dan lugar a distintas interpretaciones	Abundan los elementos que dan lugar a múltiples interpretaciones. El lector necesitaría de una descripción para poder ser entendido.	Se utiliza un lenguaje figurado. No hay relación directa entre significativo y significado.
<b>Trivialidad</b>	1	2	3	4	<b>Originalidad</b>
Sin novedad, se puede encontrar comúnmente.	El texto es trivial.	Recuerda la mayor parte a otros textos, pero tiene algunos puntos novedosos.	El ingenio narrativo es notable pero con algunos aspectos triviales.	El ingenio mental es sobresaliente a lo largo de la narración.	Relacionado con el ingenio, la sorpresa, lo personal y lo nuevo.
<b>Rigidez</b>	1	2	3	4	<b>Flexibilidad</b>
Constancia en la orientación del texto. El texto se desarrolla en base a la misma idea	Se desarrolla en base a una única idea.	Se distingue más de una idea y algún juego de palabras.	Se reconocen varias categorías de pensamiento. Ciertos juegos de palabras, salidas inesperadas y coord.	Gran variedad de ideas en el texto. Existencia de asociaciones, juegos de palabras, salidas inesperadas y coordinaciones ilegales	Relativo a la divergencia. Existencia de categorías/ ideas distintas en el texto
<b>Integración estática</b>	1	2	3	4	<b>Integración dinámica</b>
El texto está desprovisto de unidad y armonía	No hay coherencia y relación entre los elementos que componen el texto	Existen elementos desconectados y al margen del conjunto narrativo	La mayoría de elementos se encuentran integrados guardando una coherencia interna.	Integración total de todos los elementos de la narración.	El texto en su conjunto goza de unidad.

Tabla 3. Rúbrica para valorar el Juego 1: Narración Libre

Indicadores de convencionalidad	Niveles de logro				Indicadores de Creatividad
	1	2	3	4	Imaginario
Real	1	2	3	4	Imaginario
Cuando existe en nuestro mundo	La palabra y el significado son reales	La palabra y el significado hacen referencia a elementos reales, pero algo inverosímiles en nuestro mundo	La palabra y/o el significado tienen algunos elementos mágicos	La palabra inventada y el significado son imaginarios, no existen en nuestra realidad	Solo existe en nuestra imaginación. Desprovisto de realidad. Relativo a lo fantástico, irreal, utópico o ilusorio
Trivialidad	1	2	3	4	Originalidad
Sin novedad, se puede encontrar comúnmente	La palabra y su significado existen en nuestro diccionario o nos recuerda algún vocablo similar	La palabra es inventada (novedosa) pero el significado es completamente trivial o viceversa	La palabra es inventada (novedosa). El significado posee algunos elementos de la realidad o viceversa	La palabra inventada y su significado son novedosos e ingeniosos	Relacionado con el ingenio, la sorpresa, lo personal y lo nuevo

Tabla 4. Rúbrica para valorar Juego 2: Diccionario

Nombre/número del alumno:					
RELATO					
Indicadores de convencionalidad	Niveles de logro				Indicadores de creatividad
Real	1	2	3	4	Imaginario
Transparencia	1	2	3	4	Opacidad
Trivialidad	1	2	3	4	Originalidad
Rigidez	1	2	3	4	Flexibilidad
Integración estática	1	2	3	4	Integración dinámica
Suma total del relato:					
DICCIONARIO					
Indicadores de convencionalidad	Niveles de logro				Indicadores de creatividad
Real	1	2	3	4	Imaginario
Trivialidad	1	2	3	4	Originalidad
Suma total del relato:					
Observaciones:					

Tabla 5. Plantilla de corrección para la prueba diseñada

### 3. MÉTODO

#### 3.1. Objetivos

Con este estudio pretendemos analizar las características métricas de un instrumento de medida de la creatividad verbal. Para ello hemos decidido:

- a. Realizar un análisis factorial exploratorio sobre la prueba de creatividad verbal administrada.
- b. Confirmar el grado de ajuste de la prueba mediante un análisis factorial confirmatorio.

#### 3.2. Participantes y contexto

La investigación se realiza en dos centros educativos de titularidad pública de la Región de Murcia: centro I y centro II. Ambos centros se caracterizan por ser centros preferentes de altas capacidades. La metodología de selección de la muestra corresponde a un procedimiento *no probabilístico* de tipo *accidental o casual*. El tamaño de la muestra es de 457 alumnos (243 alumnos y 214 alumnas). Las edades de los participantes están comprendidas entre los ocho y doce años. En la Tabla 6 se muestra la distribución de alumnos por curso.

	3. <sup>o</sup> Primaria	4. <sup>o</sup> Primaria	5. <sup>o</sup> Primaria	6. <sup>o</sup> Primaria	Total
Curso (n)	110	120	121	106	457
Curso (%)	24,1	26,33	26,5	23,2	100

Tabla 6. Distribución de la muestra según curso

#### 3.3. Instrumento

La Prueba de Creatividad Verbal es un instrumento de elaboración propia. Consta de dos partes. La primera parte está dirigida a valorar el componente narrativo, se basa en la prueba de “Era roja...” (Desrosiers, 1978, p. 55). Evalúa los índices de imaginación, opacidad, originalidad, flexibilidad e integración dinámica. La segunda parte pretende evaluar el componente lingüístico, a través del juego “Diccionario” (basado en el ejercicio que plantean Aguirre y Alonso, 2007). Valora los índices de imaginación y originalidad. Ambos ejercicios dan una puntuación total sobre Creatividad Verbal.

La recogida de la información posee un carácter cualitativo (producciones escritas). Tras la administración de la prueba de creatividad verbal se procede al vaciado de la información. Es de destacar que al igual que en la investigación de Aguirre, Alonso y Vitoria (2007) los textos fueron valorados sin tener en cuenta los errores ortográficos, con la idea de que las narraciones con errores no influyeran sobre la calificación.

#### 3.4. Procedimiento

En primer lugar, se identifican los criterios (imaginación, opacidad, originalidad, flexibilidad, integración) presentes en las narraciones libres (Juego 1). De igual forma, se identifican los criterios correspondientes del Juego 2 (imaginación y originalidad). Posteriormente, los criterios identificados reciben una puntuación, de acuerdo a la rúbrica de evaluación. Finalmente, las puntuaciones obtenidas de forma numérica se han analizado estadísticamente

A continuación, se muestran los pasos que hemos seguido para el vaciado y análisis de la información:

- Recogida de información a través del instrumento de creatividad verbal.
- Identificación de los criterios (imaginación, opacidad, originalidad, flexibilidad y originalidad) en las producciones narrativas.

- Traslación de las categorías de análisis de cada producción a las rúbricas de evaluación diseñadas.
- Vaciado de la puntuación obtenida en las rúbricas al programa estadístico SPSS 24.0.
- Codificación de las variables en el SPSS 24.0.
- Generación de resultados, tablas y figuras a partir del SPSS 24.0.

## 4. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

### 4.1. Técnicas estadísticas empleadas

*Correlación de variables* de las dimensiones de la prueba de creatividad verbal a través de la matriz de correlaciones, entendida ésta como la matriz cuadrada y simétrica que tiene unos en la diagonal y fuera de ella los coeficientes de correlación entre las variables.

*Test de esfericidad de Bartlett* que permite comprobar la hipótesis nula de que las variables no se correlacionan en la población; es decir, que la matriz de correlación de las variables sea una matriz identidad.

*El test de Kaiser Meyer Olkin (KMO)* índice que compara las magnitudes de los coeficientes de la correlación observada con las magnitudes de los coeficientes de correlación parcial. Se trata de un índice que toma valores entre cero y uno y que se utiliza para comparar las magnitudes de los coeficientes de correlación observados con las magnitudes de los coeficientes de correlación parcial, de forma que cuanto más pequeño sea el valor de estos últimos, mayor es el valor del KMO. Por tanto, valores de este índice próximos a uno indicarán valores bajos en las correlaciones parciales y, por tanto, la adecuación del análisis factorial (Arense, 2012).

*Se realiza un análisis factorial exploratorio* para el estudio de la dimensionalidad de la prueba de creatividad verbal. El análisis factorial (Arense, 2012) es una técnica estadística multivariante que tiene como primer objetivo el estudio de las dimensiones en las que pueden englobarse determinadas variables. Realmente, lo que se pretende

con el análisis factorial es reducir o resumir las dimensiones de un fenómeno en un número menor de ellas de tal modo que nos facilite su análisis.

*Rotación Varimax*, que consiste en una rotación ortogonal que permite rotar los factores estimados inicialmente de manera que se mantenga la incorrelación entre los mismos.

*Método de Componentes Principales.* Para factorizar se empleó dicho método que consiste en realizar una combinación lineal de las variables, de tal manera que el primer componente principal sea la combinación que más varianza explique, el segundo la segunda mayor y que está incorrelacionado con el primero y así sucesivamente. Una vez decidido el número de factores obtendremos la solución final que es la matriz de componentes, pero con una pequeña restricción. La matriz de componentes son las cargas de cada variable en cada uno de los factores originados, de modo que las variables con cargas más altas en un factor, nos indica una estrecha relación entre la variable y ese factor, en definitiva, es la correlación entre el factor y la variable. Por ello, solo nos interesarán aquellos valores que tengan altas cargas factoriales mayores de ,50 (en valor absoluto).

*Se calculan las cargas factoriales* de los dos cuestionarios con el fin de comprobar que el cuestionario se ajusta a la teoría de base. Se realiza con ecuaciones estructurales mediante el método de extracción de máxima verosimilitud.

Tras el análisis factorial confirmatorio, *se calculan los índices de bondad de ajuste.* Para las estimaciones de los parámetros del modelo se utilizó la matriz de correlaciones policórica, más adecuada para variables ordinales (Jöreskog y Sömborn, 1988). En relación a la evaluación del ajuste de los modelos, se recurrió al CFI (Comparative Fit Index) como índice de incremento, y el SRMR: Standardized Root Mean Residual (Hu y Bentler, 1999), y el RMSEA (junto con el IC 90%) como índices de ajuste absoluto.

Para evaluar la fiabilidad de instrumento de creatividad verbal, *se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach.* Se obtuvieron los estadísticos total-elemento para cada una de las dimensiones del cuestionario.

Se han calculado los estadísticos descriptivos de las distintas dimensiones de la prueba de creatividad verbal.

#### 4.2. Viabilidad del análisis factorial

La viabilidad del análisis factorial se valoró con los siguientes criterios:

La matriz de correlaciones presentó un gran número de correlaciones (83,8%) con un valor superior a 0,3, con determinante igual a ,003. El resultado del test de esfericidad de Bartlett mostró que las variables no eran independientes ( $\chi^2(21) = 1,441,1, p <,001$ ). El test de Kaiser Meyer Olkin (KMO) fue de ,825 indicando que las correlaciones entre parejas de variables pueden ser casi explicadas por las restantes variables (los valores pequeños indican que el análisis factorial puede no ser una buena idea, dado que las correlaciones entre los pares de variables no pueden

ser explicadas por otras variables. Los menores que 0,5 indican que no debe utilizarse el análisis factorial con los datos muestrales que se están analizando).

Finalmente, se aplicó *Measures of Sampling Adequacy (MSA)* resultando que todos los valores obtenidos se encontraban por encima de ,80. Estos valores indican que es adecuado realizar un análisis factorial de la matriz de correlaciones.

#### 4.3. Estimación de los factores

Para decidir el número de factores que se deben extraer mediante el criterio de raíz latente, se tomaron tantos factores como autovalores mayores de uno, en este caso dos factores (Tabla 7 y Figura 1).

Componente	Autovalores Iniciales		
	Total	% varianza	% acumulado
1	3,934	56,20	56,20
2	1,098	14,07	70,27
3	,671	9,59	79,85
4	,561	8,01	87,86

Tabla 7. Autovalores

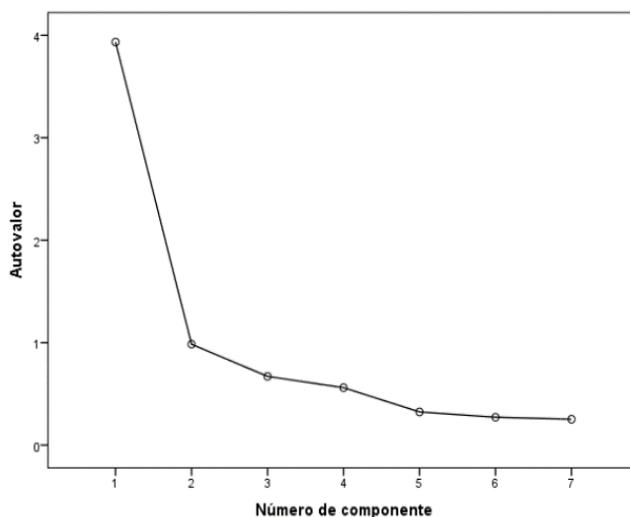


Figura 1. Gráfico de sedimentación

## 5. RESULTADOS

Los resultados tras realizar la Extracción (rotación Varimax) e interpretación de los factores fue la siguiente:

	Matriz de componente		Matriz de Componentes Rotados	
	Componente		Componente	
	1	2	1	2
Imaginación	,761		,637	
Opacidad	,690	-,448	,821	
Originalidad	,825		,785	
Flexibilidad	,784		,789	
Elaboración	,735		,676	
Imaginación 2	,747	,541		,878
Originalidad 2	,696	,598		,895

Tabla 8. Matriz de componentes no rotados vs. Rotados

La matriz factorial resulta difícil de interpretar pues no queda claro en que factor satura cada variable. El efecto último de rotar la matriz de factores es redistribuir la varianza dentro de los primeros factores (los seleccionados) para lograr un patrón de factores más simple y más significativo. (Tabla 8).

En la Tabla 9 se observa que no ha cambiado la varianza total explicada (70,27%) aunque sí lo que explica cada factor 56,20% en el primer factor y sin rotar frente a 41,38% rotado y 14,07% frente a 28,88% del segundo factor.

Autovalores iniciales				Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
Componente	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	3,934	56,20	56,20	3,934	56,20	56,20	2,897	41,38	41,39
2	1,098	14,07	70,27	1,098	14,07	70,27	2,022	28,88	70,27

Tabla 9. Varianza total explicada

Factor		
	Creatividad narrativa	Creatividad lingüística
Opacidad	,821	
Flexibilidad	,789	
Originalidad	,785	
Elaboración	,676	
Imaginación	,637	
Originalidad2		,895
Imaginación2		,878
Eigenvalues	3,93	1,09
% Varianza explicada	41,39	28,88
% Varianza explicada acu-	41,39	70,27
Media factor	1,92	1,91

Tabla 10. Análisis factorial ítems creatividad verbal (n = 457)

Como se aprecia en la Tabla 10 se obtuvieron dos factores tomando como criterio asignar un ítem al factor en el que SE presentara una carga factorial mayor de ,50, que explicaron el 70,27% de la varianza total. El primer factor, responsable del 41,38% de la varianza total explicada, comprendió los ítems que reflejan los aspectos relacionados con la creatividad narrativa. En el segundo y último factor (28,88% de la varianza) se agruparon los ítems que estiman la dimensión creatividad lingüística.

En resumen, y en relación a este primer objetivo que trataba de realizar un análisis exploratorio de la prueba de creatividad verbal, se determina dos factores (narrativo y lingüístico) que explican el 70,27% de la varianza total. El primer factor, responsable del 41,38% de la varianza total explicada, comprendió los ítems que reflejan los aspectos relacionados con la creatividad na-

rrativa (imaginación, opacidad, originalidad, flexibilidad y elaboración). En el segundo y último factor (28,88% de la varianza) se agruparon los ítems que estiman la dimensión creatividad lingüística (imaginación y originalidad). No existe ningún estudio donde se haya validado esta prueba por lo que no podemos comparar con otros análisis realizados.

En cuanto al análisis factorial confirmatorio, se llevó a cabo un análisis confirmatorio del modelo generado en el estudio exploratorio con ecuaciones estructurales mediante el método de extracción de máxima verosimilitud pese al incumplimiento mayoritario de la normalidad de los ítems (1,92 para el factor 1 y 1,91 para el factor 2), ya que el método de mínimos cuadrados generalizados es “impracticable a medida que el modelo aumenta en tamaño y complejidad” (Hair et al. 2004, p. 630).

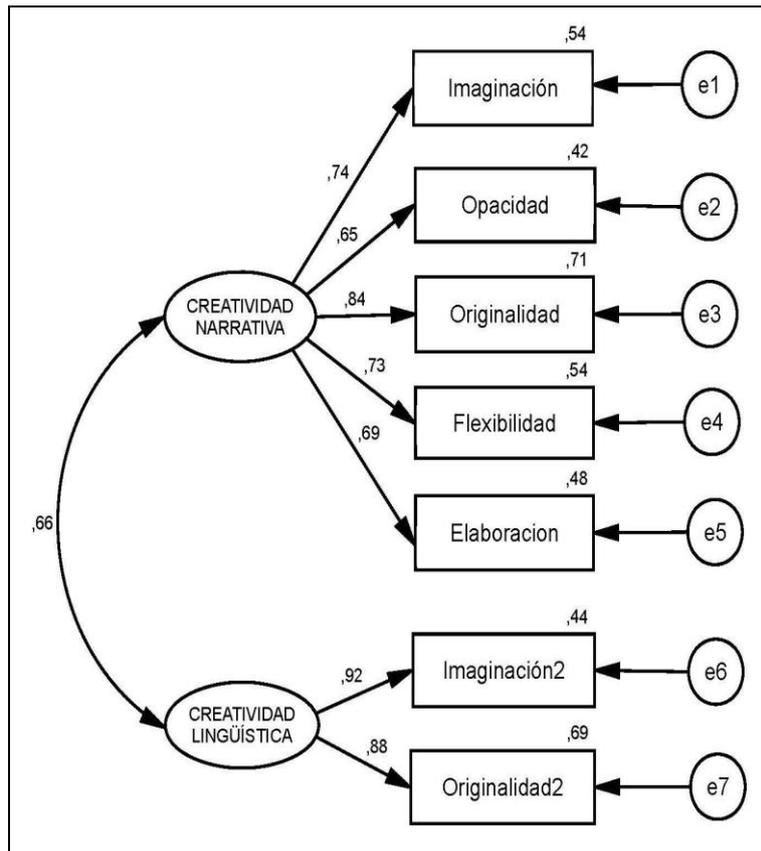


Figura 2. Modelo estructural de la escala de creatividad (coeficientes estandarizados)

A través de este nuevo análisis se confirmó la adecuación del modelo, ya que se obtuvo un modelo sustentable compuesto por los dos factores identificados y siete indicadores en total (Figura II).

Los coeficientes estandarizados de regresión fueron estadísticamente significativos ( $p < ,05$ ) y obtuvieron valores superiores a ,6 con lo cual puede señalarse que todos los indicadores saturan satisfactoriamente con sus respectivas variables latentes. Por otra parte, la proporción de varianza (suma de los pesos factoriales tipificados de cada variable observada en ese constructo entre el número de variables que define ese constructo o

factor) fue de ,54 para el primer factor y de ,81 para el segundo por lo que son aceptables ( $> ,5$ ); es decir, más del 50% de sus varianzas están asociadas a sus respectivas variables latentes. La covarianza entre los factores fue de ,66 no superior a ,8 y por tanto no presentó problemas de colinealidad lo que supone además una evidencia de su validez discriminante.

Tras el análisis con ecuaciones estructurales, se calculan los índices de ajuste y se obtienen los resultados mostrados en la siguiente Tabla.

Indicador	No adecuado	Adecuado	Valor obtenido
Razón $\chi^2$ /gl	< 2	>2	1,62
Índice de bondad de ajuste de Joreskog (GFI)	<,85	$\geq$ ,95	,968
Índice de ajuste normado de Bentler-Bonett (NFI)	<,80	$\geq$ ,90	,982
Índice comparativo de ajuste de Bentler (CFI)	<,85	$\geq$ ,95	,935
Error cuadrático medio de aproximación (RMSEA)	>,99	$\leq$ ,05	,061

Tabla 11. Índices de ajuste

De acuerdo a los resultados mostrados en la Tabla 11, se determina el ajuste del modelo, pues los diversos índices de ajuste resultan adecuados, ya que el Índice de Bondad de Ajuste de Joreskog (GFI) presenta valores por encima de ,95; al igual que para el Índice de ajuste normado de Bentler-Bonett (NFI) que indica un valor por encima del ,90. El Índice comparativo de ajuste de Bentler (CFI) presentó un valor cercano a ,95. De igual modo que el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) que presenta valores cercanos a ,5. Por tanto, se puede afirmar que el modelo propuesto acerca de la estructura factorial de la escala es sustentable.

En las Tablas siguientes presentamos los estadísticos descriptivos básicos de cada ítem del instrumento, recogiendo los valores medios y desviaciones típicas. Igualmente, se ha calculado el índice de homogeneidad corregido de cada ítem con su respectivo factor, así como el grado de relación que cada uno de ellos guarda con el total de la dimensión a la que pertenece, considerado como un buen indicador de su grado de discriminación (correlación ítem-test). Seguidamente se presenta el valor del coeficiente alfa de Cronbach corregido, con objeto de poder valorar qué consistencia interna continúa presentando el cuestionario, en caso de eliminar cada uno de los ítems de referencia.

Items	$\bar{X}$	$\sigma$	Asimetría	Curtosis	IH	asi se elimina	Escala	
Imaginación	2,0	,9	,49	-,55	,774	,689	,824	$\bar{X}= 1,9$ $\alpha^\dagger = 0,848$
Opacidad	1,4	,7	1,70	2,09	,732	,572	,831	
Originalidad	2,0	,9	,44	-,53	,859	,718	,787	
Flexibilidad	1,7	,9	1,01	,07	,806	,694	,811	
Elaboración	2,5	,9	,02	-,85	,778	,659	,827	

Tabla 12. Análisis de ítems Factor nº 1: creatividad narrativa

Como podemos apreciar en la Tabla 12, los ítems *imaginación*, *originalidad* y *elaboración* que conforman el factor 1 muestran valores cercanos a la media de respuesta (2 y 2.5 puntos) siendo los ítems *opacidad* (1,4 puntos) y *flexibilidad* (1,7 puntos) los de menor puntuación. Los índices de homogeneidad oscilan entre ,73 y ,86,

por tanto los ítems que componen esta escala quedan explicados por encima del 70%. Los valores de los coeficientes de correlación ítem-test entre la puntuación de cada ítem y el alfa corregido son superiores a 0,50, con un coeficiente de fiabilidad elevado (,848).

Ítems	Media	D.T	Asimetría	Curtosis	IH	Alfa si se elimina	Escala
Imaginación	1,9	,9	,64	-,53	,922	,865	Media=1,9
Opacidad	1,9	1,1	2,04	12,10	,941	,848	Alfa † = 0,848

Tabla 13. Análisis de ítems Factor N.º 2: creatividad lingüística

Los ítems que conforman el factor 2 (Tabla 13) muestran valores cercanos a la media de respuesta. Los índices de homogeneidad oscilan entre ,92 y ,94 quedando así explicados por encima del 90%. Los valores de los coeficientes de correlación ítem-test entre la puntuación de cada ítem son superiores a ,80, con un coeficiente de fiabilidad elevado (,843).

## 6. DISCUSIÓN

En relación al primer objetivo que trataba de realizar un análisis exploratorio de la prueba de creatividad verbal, se determinan dos factores (narrativo y lingüístico) que explican el 70,27% de la varianza total. El primer factor, responsable del 41,38% de la varianza total explicada, comprendió los ítems que reflejan los aspectos relacionados con la creatividad narrativa (imaginación, opacidad, originalidad, flexibilidad y elaboración). En el segundo y último factor (28,88% de la varianza) se agruparon los ítems que estiman la dimensión creatividad lingüística (imaginación y originalidad). De acuerdo a los resultados obtenidos nuestra propuesta para definir la creatividad debería ser aceptada, dado que es capaz de aunar ambos subdimensiones (lingüística y narrativa). La creatividad verbal queda definida como: acto lingüístico donde se activa, no sólo un pensamiento creativo, sino un proceso de reflexión escrita donde el lenguaje deja de ser convencional para dar paso a un discurso superior donde las metáforas, la originalidad e imaginación vertebran la narración sin perder la armonía textual.

En relación al *segundo objetivo*, el análisis factorial confirmatorio comprueba la adecuación del modelo, ya que se obtuvo un modelo sustentable compuesto por los dos factores identificados (creatividad narrativa y creatividad lingüística) y siete indicadores en total.

En virtud del análisis factorial confirmatorio y conforme a las ideas de Desrosiers (1978, p. 105), los criterios que componen la creatividad narrativa son cinco: *imaginación*, ya que presenta un alfa de ,74; *opacidad* con un alfa de ,65; *originalidad* que obtuvo una puntuación de ,84; *flexibilidad* con un alfa de ,73 y el criterio de *elaboración* con un alfa de ,69. Los índices de homogeneidad del Factor 1 (creatividad narrativa) oscilan entre ,73 y ,86. Por tanto, los ítems que componen esta escala quedan explicados por encima del 70%. Los valores de los coeficientes de correlación ítem-test entre la puntuación de cada ítem y el alfa corregido son superiores a ,50, con un coeficiente de fiabilidad elevado (,848).

En el Factor 2 (creatividad lingüística) se encuentran los criterios de *imaginación* y *originalidad* con alfas de ,92 y ,88, respectivamente. Los ítems que conforman el factor 2 muestran valores cercanos a la media de respuesta. Los índices de homogeneidad oscilan entre ,92 y ,94 quedando así explicados por encima del 90%. Los valores de los coeficientes de correlación ítem-test entre la puntuación de cada ítem son superiores a ,80, con un coeficiente de fiabilidad elevado (,843).

Debemos destacar que los coeficientes estandarizados de regresión fueron estadísticamente significativos ( $p < ,05$ ) y obtuvieron valores superiores a ,6, por lo que todos los indicadores saturan satisfactoriamente con sus respectivas variables latentes.

Asimismo, tras calcular los diversos índices de ajuste: Índice de bondad de ajuste de Joreskog (GFI); Índice de ajuste normalizado de Bentler-Bonett (NFI) y el Índice comparativo de ajuste de Bentler (CFI), así como el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA), se puede afirmar que el modelo propuesto acerca de la estructura factorial de la escala es sustentable. De hecho, los índices de homogeneidad, anteriormente nombra-

dos, de los distintos ítems que componen la escala oscilan entre ,73 y ,86 y quedan explicados por encima del 70%.

En definitiva, las dos dimensiones (narrativa y lingüística) presentan un alfa de Cronbach superior a ,80. De esta manera, se asume que los ítems que los forman miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados y de forma global la fiabilidad de la escala fue de ,86, lo que indica una alta fiabilidad tanto para ambas dimensiones o factores como de la forma total. De acuerdo al planteamiento teórico, la creatividad verbal posee dos dimensiones distintas pero no independientes, ya que éstas se encuentran relacionadas (Sandoval, 2015, p. 23). La prueba de creatividad verbal propuesta presenta unos altos índices de fiabilidad por lo que su uso es viable en Educación Primaria. Por primera vez, se presenta una prueba con carácter mixto, al ser una prueba de carácter cualitativo (recogida de la información a través de producciones narrativas) y cuantitativo (puntuación a través de las rúbricas de evaluación diseñadas). Destacar que la evaluación por rúbricas aporta un grado de objetividad a la prueba, permitiendo realizar puntuaciones más homogéneas al evaluador y transformarlos a una medida cuantitativa que permitirá su posterior análisis en programas estadísticos, si fuera necesario.

El fácil manejo de la prueba y su sencillez permiten a los docentes evaluar los niveles de creatividad en las producciones de sus niños/as, sin necesidad de recurrir a pruebas que requieran ser administradas por un psicólogo/pedagogo. En este sentido, los docentes tienen una doble tarea: fomentar el desarrollo de la creatividad verbal y valorar si su alumnado va desarrollando esta capacidad a lo largo de las sesiones (a través de las rúbricas de evaluación).

Así, y tal como sosteníamos en la primera parte de nuestro trabajo, algunos de los test validados y comercializados solo miden una parcela de la creatividad verbal. De hecho, Torrance (1974), Artola, Ancillo, Mosteiro y Barraca (2004) nos hablaban de originalidad, fluidez y flexibilidad; Corbalán (2003) se refería únicamente a la fluidez; mientras que Garaigordóbil (2005) aludía a fluidez y originalidad. Ahora sabemos que son un total de siete indicadores los que evalúan la creatividad verbal.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, R. Alonso, L. y Vitoria, H. (2007). La creatividad verbal en la edad escolar: efectos de una experiencia pedagógica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (2), 1-12.
- Aguirre, R. y Alonso, L. (2007). Creatividad verbal en la escuela. *Voz y escritura: revista de estudios literarios*, 15, 27-58.
- Aguirre, R. y Alonso, L. (2008). Cambios en la creatividad verbal: Un análisis del lenguaje figurado presente en textos escritos por escolares. *Letras*, 76, 153-181.
- Arense, J.J. (2012). *Diseño y análisis psicométrico de diversas escalas De violencia, victimización y clima social y su aplicación en el estudio del comportamiento violento entre adolescentes*. (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, España.
- Artola, T., Ancillo, I., Mosteiro, P. y Barraca, J. (2004). *Prueba de Imaginación Creativa – Niños (PIC-N)*. Madrid: TEA.
- Artola, T., Barraca, J., Mosteiro, P., I Ancillo, I., y Poveda, B. (2008). *PIC-J, Prueba de Imaginación Creativa-Jóvenes*. Madrid: TEA.
- Artola, T., Barraca, J., Mosteiro, P., I Ancillo, I., Poveda, B. y Sánchez, N. (2012). *Prueba de Imaginación Creativa para Adultos*. Madrid: TEA.
- Chomsky, N. (1966). *Lingüística cartesiana*. Madrid: Editorial Gredos.
- Corbalán, F.J., Martínez, F., Donolo, D.S., Alonso, C., Tejerina, M., y Limaña, R.M. (2003). *CREA. Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: TEA.
- Desrosiers, R. (1978). *La creatividad verbal en los niños*. Barcelona: Oikos-Tau, S.A.
- Garaigordóbil, M. (2004). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordóbil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Garaigordóbil, M. y Pérez, J.P. (2002). Efectos de la participación en el programa de arte Ikertze sobre la creatividad verbal y gráfica. *Anales de Psicología*, 18 (1), 95- 110.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. y Black, W.C. (2004). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Hu, L. T. y Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Con-

- ventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1). doi: 10.1080/10705519909540118.
- Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33 (7). 14-26. doi: 10.3102/0013189X033007014.
- Jöreskog, K.G. y Sörbom, D. (1989). *LISREL 7 user's reference guide*. Mooresville, USA: Scientific Software.
- Rocco, T., Bliss, L., Gallagher, S. y Pérez-Prado, A. (2003, Spring). Taking the Next Step: Mixed Methods Research in Organizational Systems. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 21 (1), 19-29. Recuperado de: <http://www.osra.org/itlpj/roccoblissgallagherper ez-pradospring2003.pdf>
- Sandoval, C. (2015). *Diseño y aplicación de una propuesta de evaluación de la creatividad verbal en Educación Primaria* (Trabajo Fin de Grado no publicado). Universidad de Murcia, España.
- Torrance, E.P. (1974). *The Torrance Tests of Creative Thinking—Norms—Technical Manual Research Edition—Verbal Tests, Forms A and B—Figural Tests, Forms A and B*. Princeton, NJ: Personnel Press.
- Yamamoto, K. (1964). *Experimental scoring manuals for Minnesota tests of creative thinking and writing*. Bureau of Educational Research, College of Education: University of Minnesota.

ARTÍCULO ORIGINAL

## Indagando en nuevas líneas de acción ante los conflictos escolares. Las Comunidades de Aprendizaje en constante revisión

**Itziar Rekalde Rodríguez**  
itziar.rekalde@ehu.eus

**Maria-Teresa Vizcarra Morales**  
mariate.bizkarra@ehu.eus

**Ana-María Macazaga**  
ana.makazaga@ehu.eus

*Universidad del País Vasco*

**RESUMEN:** Las Comunidades de Aprendizaje (CdA) no son centros libres de conflicto, sino escuelas que lo manejan como objeto de gran potencial educativo. Por ello, la comunidad educativa debe estar constantemente ideando formas creativas y participativas de actuar. El objetivo de este estudio es indagar en las propuestas que familias, alumnado, profesorado y voluntariado de CdA apuntan como deseables para abordar los conflictos. La perspectiva metodológica se asienta en la comunicativa crítica, en la que se han utilizado relatos comunicativos y entrevistas en profundidad. Los resultados ponen de manifiesto que se desean actividades que fomenten el diálogo y la cooperación, y la gestión de las emociones. La conclusión es que las propuestas de intervención deben abordar y prevenir los conflictos desde procesos de crecimiento y transformación personal y social.

**PALABRAS CLAVE:** Conflictos, Actividades Educativas, Comunidades de Aprendizaje, Investigación Cualitativa.

### Inquire into new action lines at scholar conflicts Learning Communities in a constantly review

**ABSTRACT:** Learning Communities (LLCC) are not centres free of conflict, whereas they are schools that try dealing with it as a huge educational potential object. For this reason, educational community must be constantly thinking about new creative and participatory ways to act. The aim of this survey is to inquire into the desirable proposals that families, students, teachers and voluntaries from LLCC write down faced with conflicts created in the scholar context. The methodological view is based on critical communication, in which communicative stories and depth interviews have been used. The results reveal that there is a desire for activities that foster dialogue and cooperation, and the management of emotions. The conclusion is that intervention proposals must address and prevent conflicts from personal and social processes of growth and transformation.

**KEYWORDS:** Conflicts, Educational Activities, Learning Communities, Qualitative Research.

Fecha de recepción 24/02/2018 · Fecha de aceptación 22/10/2018

Dirección de contacto:

Itziar Rekalde Rodríguez

Facultad de Educación, Filosofía y Antropología

Universidad del País Vasco. Campus de Gipuzkoa

Edificio I, Avda. Tolosa, 70

20018 DONOSTIA - SAN SEBASTIÁN

## 1. INTRODUCCIÓN

Ante una sociedad caracterizada por la fluidez y movilidad en sus relaciones (Bauman, 2003), podría parecer que estamos ante una sociedad desescolarizada (Illich, 1974), o que la escuela ha muerto (Reimer, 1973), por los continuos cambios y transformaciones en las dinámicas culturales de la información y comunicación (Castells, 1998), así como por los procesos de globalización y virtualización del conocimiento. Pero no es así. La escuela perdura pero tiene que cambiar; debe adaptarse a los tiempos, espacios y modos de gestionar la información, abrirse a la realidad del entorno físico y humano en el que está ubicada, permitir la fluidez de las personas de fuera a dentro de la escuela y viceversa, buscar sinergias con el aliado que es la sociedad y, todo ello porque los modos de aprender han cambiado. En este sentido, las Comunidades de Aprendizaje (en adelante, CdA) tienen muy presente esta cambiante situación y, por ello, siguen y persiguen un proceso de transformación social y cultural permanente, tanto del centro como de su entorno (Aubert, Duque, García Yeste, Flecha y Racionero, 2008; Flecha, 2009; Gómez, Mello, Santa Cruz y Sordé, 2010; Vizcarra, Macazaga y Rekalde, 2016).

### 1.1. Las Comunidades de Aprendizaje y los conflictos

Las CdA están basadas en los principios del aprendizaje dialógico, que promueven una educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula (Capllonch, Figueras y Castro, 2018; Elboj, Puigdemalliv, Soler y Valls, 2002). Son centros que promueven la apertura de la institución a la comunidad y el diálogo entre familias y escuela. Se entiende que deben ser puntos de convergencia y cauces de comunicación e interrelación. En definitiva, se buscan formas de relación entre la fami-

lia y la escuela, que permitan una comunicación fluida, una información bidireccional y una colaboración entre ambas (Beltrán, Martínez y Torrado, 2015; Torío, 2004), así como trabajar bajo unos principios educativos compartidos (Aubert, Duque, García Yeste, Flecha y Racionero, 2008; Valls y Kyriakides, 2013).

Las actuaciones pedagógicas que se desarrollan en las CdA están basadas en los principios del aprendizaje dialógico (Aubert, García, y Racionero, 2009; Castro, 2015; Flecha, 1997; Vizcarra, Rekalde y Macazaga, 2018), e inspiradas en la interacción y cooperación (Johnson, Johnson y Holubec, 1999), que suponen un potencial para la aceleración del aprendizaje y de las habilidades de todo el alumnado (Shachar y Shmuelevitz, 1997; Slavin, 1983; Tinning, 1992; Vizcarra, 2004). Cabe señalar las tertulias literarias dialógicas (Flecha, García, y Gómez, 2013) y los grupos interactivos (Álvarez y Puigdemalliv, 2014; Castro, Gómez y Macazaga, 2014; Elboj et al., 2002; Oliver y Gatt, 2010; Ordoñez-Sierra y Rodríguez-Gallego, 2016), actuaciones educativas de éxito que se enmarcan dentro de la mirada inclusiva, de tal forma que la agrupación del alumnado supera cualquier tipo de segregación (Aubert, Bizkarra y Calvo, 2014; Díez, Gatt y Racionero, 2011; Flecha, 2009; Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009; Harris y Soler, 2011; Petreñas, Puigdemalliv y Campdepadrós, 2013). Las CdA no son centros libres de conflicto, sino que lo convierten en objeto con potencial educativo. De hecho el conflicto se considera como punto de partida para realizar actividades en grupo que ayuden a fomentar el diálogo y clarificar los malentendidos (Ortí, 2003; Tormos et al., 2003), porque evitar las situaciones de conflicto, no las hace desaparecer, sino que pueden aparecer nuevamente y hasta de manera más virulenta: "Ira, desconfianza, suspicacia, desprecio, rechazo, miedo, resentimiento, son emociones que acompañan a un conflicto que no ha sido tratado correctamente" (Ortí, 2003, p. 41). Vivir en un centro libre de conflictos es imposible, por lo que el objetivo es intentar prevenirlos y, en caso de que emerjan, aprovecharlos para generar un clima proclive al aprendizaje que ayude en la convivencia escolar (Flecha, 2001). En otras palabras, convertir los conflictos en situaciones generadoras de posibilidades de aprendizaje (Flecha, Melgar, Oliver y Pulido, 2010; Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006). Se parte de la idea de que la convivencia escolar en las CdA mejorará al atender y reparar los conflic-

tos que se generan (Aznar, Cáceres e Hinojo, 2007; Elboj y Niemelä, 2010; Pikas, 1975), porque les convierte en centros expertos en dar solución a los mismos (Flecha y García, 2007), al indagar sobre sus propias prácticas para aprender de ellas y mejorarlas (Bolívar, 2000; Santos Guerra, 2000).

## **1.2. La convivencia escolar en las Comunidades de Aprendizaje**

Las teorías sobre convivencia escolar se apoyan en la socialización del alumnado, en la interiorización de los valores, en la autorregulación de conductas (Campo, Fernández, y Grisaleña, 2005; Gil, Chillón y Delgado, 2016), así como en el desarrollo de la competencia social y emocional (Ayestarán, 1999). La convivencia escolar puede ser concebida desde la coparticipación e implicación del alumnado, profesorado y de las familias en la construcción de las normas asentadas en valores educativos (Macazaga, Rekalde y Vizcarra, 2011; Vizcarra, Macazaga y Rekalde, 2013; Vizcarra, Rekalde y Macazaga, 2017), y la intervención articulada desde tres modelos diferentes: disciplinar, mediador y comunitario. Las CdA apuestan por el modelo comunitario (Aubert, Duque, Fisas, y Valls, 2004; Flecha, Melgar, Oliver y Pulido, 2010), que desea prevenir y descubrir las causas de los conflictos buscando soluciones consensuadas, donde todas las personas puedan intervenir (Flecha y García, 2007). Las normas son fruto del diálogo y la negociación, y se pretende que se interioricen, así como los valores que las sustentan, para prevenir comportamientos que conducen a la violencia (Oliver, 2014; Padrós, 2014). Al corresponsabilizar a las personas de la Comunidad en la construcción de las normas se mejora el autoconocimiento personal y la competencia social y emocional de la propia comunidad educativa (Flecha, Pulido, y Christou, 2011).

La competencia social y emocional se entiende como la capacidad para entender y manejar las emociones, entablar relaciones, y resolver los conflictos de la vida, controlando los impulsos y colaborando con otras personas (Fitzgerald y Kirk, 2009; Monjas y De la Paz, 2000; Prat y Soler, 2003; Vizcarra, 2004). Enseñar y aprender cobran sentido en la relación, en el contacto humano que tiene que ver con cómo se articula esa relación dentro y fuera del aula (Palomero, 2009).

Este darse cuenta, analizar y reflexionar tiene que tener cabida en el entorno escolar, donde las emociones se ven relegadas a un plano muy secundario en la formación (Alvear, 2015; Fernández, Palomero, y Teruel, 2009). Un ejemplo claro de ello es la agresividad que se castiga habitualmente sin dar cabida a que se observen sus causas, y se escuchen a las personas implicadas. Abordar desde una mirada abierta y libre de prejuicios la competitividad, el conflicto o el enfrentamiento, hace que se conviertan en ingredientes esenciales en los procesos de aprendizaje escolar (Macazaga, Rekalde y Vizcarra, 2013).

La competencia socio-emocional puede analizarse atendiendo a aspectos teórico-conceptuales (Bisquerra, 2005; Maganto y Maganto, 2010), aproximaciones cognitivo-conductuales para la adquisición de habilidades sociales (Vizcarra, 2004), o desde una perspectiva humanista centrada en la creación de espacios seguros en los que poder compartir la propia experiencia relacional y emocional, tomando conciencia de ella y generando procesos de cambio elegidos libremente (Freire, 1997; Palomero, 2009). Asimismo, cabe la posibilidad de que esta competencia se aborde desde un enfoque sistémico (Bronfenbrenner, 1987) donde alumnado, profesorado, familias y entorno (natural, social, cultural...) conforman diferentes sistemas en interacción que influyen y confluyen en el desarrollo humano (Mayes y Cohen, 2003).

La educación necesita del diálogo entre la Escuela y la Familia para buscar puntos de convergencia y cauces de comunicación e interrelación (Torío, 2004). Es justamente la confluencia en un trabajo colaborativo y, por ende, en el sentido unívoco de los mensajes que provienen de estos sistemas lo que se reivindica (García-Bacete, 2003; Vincent, 2014), porque son mundos llamados a trabajar en común. Tanto la escuela, la familia, como la sociedad en su totalidad, son importantes moldeadores de nuestras percepciones e ideas, en tanto que no sólo nos proporcionan o nos dotan de información, sino de maneras de ver y entender la vida y la sociedad misma (Vincent y Martin, 2000), de ahí que se haga una apuesta por construir capital social mediante el establecimiento de redes y relaciones entre escuela y familia con la comunidad (Bolívar, 2006).

Esta investigación pretende indagar en las propuestas deseables que familias, alumnado, profesorado y voluntariado de tres CdA subrayan

para prevenir y abordar los conflictos que se generan en el contexto escolar.

## 2. MÉTODO

La perspectiva metodológica de esta investigación está inspirada en la metodología comunicativa crítica (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006; Gómez, Puigvert y Flecha, 2011) que, basándose en aportaciones teóricas de Habermas (1981), Schütz y Luckmann (1974), Mead (1934) y Garfinkel (1967), entiende que la realidad social es una construcción humana cuyos significados son construidos de forma comunicativa a través de la interacción entre las personas, y donde la estrategia de construcción de conocimiento reside en el diálogo. En este caso, el objeto de estudio se centra en el diálogo generado respecto a las propuestas de solución deseables que profesorado, familias, alumnado y voluntariado de tres CdA del País Vasco proponen para enfrentarse a los conflictos que surgen en sus respectivos entornos escolares.

Las tres CdA participantes tienen como denominador común el alto número de alumnado inmigrante. El centro 1 (C1), es un centro público de Vitoria-Gasteiz que, en los últimos años, padece un descenso considerable de afluencia de alumnado autóctono. El centro 2 (C2), es una escuela pública de pequeñas dimensiones (Educación Infantil y Primaria), situada en el barrio más antiguo de Leioa (Bizkaia) y al que va llegando a lo largo del curso alumnado inmigrante. En cuanto al tercer centro (C3), es un centro concertado de grandes dimensiones (Infantil, Primaria, ESO y PCPI) situado en un barrio obrero de Vitoria-Gasteiz donde aproximadamente el 40 % del alumnado es inmigrante. Los instrumentos que han servido para generar información han sido: tres *Relatos Comunicativos* mantenidos con el alumnado y, diez *Entrevistas en Profundidad* (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006) desarrolladas con el profesorado, las familias y el voluntariado. Estas técnicas han permitido indagar sobre la percepción que cada participante tiene respecto a cómo solventar los conflictos escolares para obtener una visión holística de esa realidad desde la polifonía que se genera al interactuar con los diferentes colectivos implicados en el tema. Se ha codificado cada una de las voces, al objeto de preservar el anonimato, resaltando el colectivo al que pertenece: alumnado (A); profesorado (P); familias (F) y voluntariado (V) y el centro escolar de origen (C1, C2, C3).

El análisis de la información obtenida ha representado un proceso inductivo, dinámico y sistemático que ha requerido identificar, seleccionar, categorizar, comparar e interpretar el mensaje de la información recogida. Este proceso ha permitido identificar las ideas centrales representadas como conceptos que encarnan fenómenos (categorías) y conceptos que pertenecen a esos fenómenos (subcategorías) (Coffey y Atkinson, 2003), haciendo uso del Programa NVIVO11. Además este procedimiento no ha sido utilizado como una tecnología de interpretación, sino que ha adoptado una perspectiva hermenéutica, al buscar la comprensión del sentido que se da a la comunicación entre las personas. La nueva reconstrucción analítica de la experiencia alrededor del objeto de estudio, ha permitido recomponer su visión configurando un nuevo marco de comprensión crítica, que ha permitido captarla de una manera problemática y ha proporcionado orientaciones para su transformación (Bolívar, 2000).

## 3. RESULTADOS

Quienes participan en este estudio manifiestan diferentes acciones que desean desplegar en los centros escolares para prevenir y abordar los conflictos. Estos se refieren, principalmente, a intervenciones propiciadas por el profesorado: 1) Diseño de actividades escolares encaminadas a favorecer la prevención y resolución de conflictos; 2) Atención y gestión de las emociones y, 3) Univocidad en el tratamiento de los mensajes que llegan a los escolares.

### 3.1. El diseño de actividades escolares de prevención y resolución de conflictos: todo un reto para la comunidad educativa

Las actividades escolares que pueden llegar a favorecer la prevención y resolución de conflictos escolares son englobadas en cuatro tipos: cooperación, conocimiento de la diversidad social y cultural, competitividad abordada desde un enfoque positivo, y fomento del diálogo.

Cuando las personas adultas aluden al deseo de fomentar *actividades cooperativas* se refieren

a ellas porque favorecen la inclusión y la conformación de grupos heterogéneos, y porque se repara en las habilidades del alumnado atendiendo a la variable sexo:

*“Yo creo que en eso sí... que es bueno. El mezclar chicos y chicas, que a veces en el patio los vemos muy separados. Los chicos jugando al fútbol, las chicas en otra esquina jugando a la cuerda, a la goma o hablando. Sí” (V\_C2).*

Las niñas y niños, en cambio, apuntan al deseo de potenciar actividades escolares de *acercamiento a otras culturas y realidades sociales* porque ello permite disponer de contenidos diferentes a los que habitualmente se enseñan en las aulas, favoreciendo la integración de culturas, evitar estereotipos, y la ayuda mutua. Actividades con potencial para descubrir a las otras personas, lo que creen, lo que hacen, pero compartiendo lo que significa este descubrimiento; incidiendo en hablar desde la experiencia propia, compartiéndola en el grupo de iguales:

*“Por ejemplo [se podrían realizar] deportes que sean de otros países. Que sean para chicas y para chicos, y después una hora de tutoría (asiente) para hablar de cómo hablaríamos, de cómo son las religiones y cómo aprender a respetar y todo eso porque si ponemos los bailes y deportes de otros países aprenderíamos de los países, y luego género también porque nos mezclaríamos chicos y chicas, pero no aprendemos de lo que es la religión, entonces una hora de religión que cada uno cuenta lo suyo, no religión como hacemos... que Dios no se qué y lo practica, y que se junten todas las religiones, el que es ateo, el que no y que cuente como es su experiencia con esa religión, qué cosas tiene que hacer, qué cosas ¿no? qué días son santos para ellos y qué no, y aprendemos de otras culturas, países y vamos de todo (sí, sí), así podemos arreglar más” (A\_C2).*

Quienes participan de la experiencia aluden al deseo de fomentar *actividades competitivas enfocadas positivamente*, entendidas como aquellas actividades que se han de impulsar porque son nutricias para el desarrollo integral de la persona. Estas actividades no las imaginan como algo irrealizable, sino acciones posibles que ya han experimentado de manera puntual, y su deseo es hacerlas extensivas en el tiempo y seguir explotándolas aún más.

Se subraya la posibilidad que brindan este tipo de actividades para **auto conocerse y con-**

**trolarse** (conocer sus propios límites, valorar el esfuerzo realizado...), y **superarse a sí mismo**:

*“Si la competición es como realización personal y como superación personal,... a mí que una persona sea competitiva no me parece mal, pero que sea competitiva no a costa de los demás, o sea, de fastidiar a los demás, que él intente superarse como persona. Pues si he saltado casi todo el potro, ahora le voy a saltar más alto, voy a tratar de superarlo... En ese sentido sí que veo... competitivo y quizás más con uno mismo, ¿no? Y que, luego, que te fijas en la persona que es mejor, que te fijas en el estilo y que emules su estilo para tú también... a mí eso no me parece mal. Cuando ya no me gusta la competitividad es, por ejemplo, jugando al fútbol, los chavales... Yo aquí no lo he visto que hay entrenadores que les incitan mucho a... (como si hablara un entrenador gritando a sus jugadores) ¡Que esto no se hace así!, ¡es que sois tall!, ¡que cual! Pues entre ellos mismos acaban insultándose. A mí eso no me parece...” (F\_C3).*

Se refuerza el deseo de fomentar estas actividades porque a través de ellas se trabajan **valores** como el respeto, tanto a las reglas como a los demás –la defensa del juego limpio–, la solidaridad –la ayuda mutua–... Las actividades competitivas enfocadas positivamente dan la oportunidad de trabajar estos valores enseñando a ganar y a perder:

*“Suelo hacer juegos competitivos, pero... o sea, los críos también tienen que tener esa sensación de ganar, porque también se les sube lo que es la autoestima, y también tienen que saber qué es el perder, y el saber perder. Cuando... cuando hacen esos juegos competitivos, yo bien les digo que... o sea, yo no le doy importancia al ganar o al perder. Le doy importancia a lo que es a respetar, o sea, a respetarse entre ellos, a respetar las normas, a esforzarse, a saber cómo actuar en cierta manera... Les recalco mucho lo que es eso. También es verdad que ellos suelen hacer trampas para ganar y muchas veces empiezan a discutir, por esas razones, porque ha hecho trampa. Y yo muchas veces les digo... mira, vuestro problema es, solucionarlo vosotros. Y si veo que la cosa está muy cargada o muy tensa o si llegan a las manos, pues ya entro yo, ya les paro, pero, si no, si hay un problema, mira, solucionar vosotros... y suelen solucionar” (P\_C2).*

Se entiende que estas actividades ayudan y apoyan el camino hacia la maduración de niñas y niños, porque están asociadas a un espacio de tiempo para la **reflexión**. Tiempo en el que pueden abordarse los conflictos con detenimiento:

*“(Entrevistadora) En tu programación, ¿Qué predominan, las actividades competitivas o las cooperativas? (Profesorado) Pues, en este caso, la mayoría son juegos competitivos. Igual el 75% son competitivos (Entrevistadora) ¿Y a qué se debe? (Profesorado) Más que nada porque los niños y niñas disfrutaban más en los juegos competitivos, les gustan más que los cooperativos. Y también lo que te he comentado: yo quiero que en mi clase haya conflictos, porque quiero que sepan solucionar esos conflictos ¿Por qué? Porque sé que, en un futuro, lo que es en la sociedad, en el instituto, con la pareja, con los amigos, en un bar... o sea, tendrán conflictos con los demás y quiero que sepan controlarse o cómo llevar a cabo un conflicto” (P\_C2).*

Otros beneficios que se rescatan de estas actividades son el hecho de que a través de ellas se pueden deshacer estereotipos que residen entre el alumnado y buscar maneras creativas de desarrollar y recompensar a cada participante:

*“Yo creo que tienen que asumir que el resultado de una actividad no te hace ganador de todas, ni perdedor de todas, y creo que algunos alumnos sí asumen esos roles, algunos asumen ser los mejores y otros los peores” (V\_C1).*

*“Pero luego hay otros juegos que por ser el último día de gimnasia, por ejemplo, nos decía que nos inventáramos juegos. (Entrevistadora): ¿Y había ganadores y perdedores?, o ¿en ese juego vuestro no había ganadores ni perdedores? (Alumna) Hay ganadores y perdedores, pero luego el que perdía tenía un premio también, ósea si el ganador ganaba un punto el perdedor elegía colchoneta, ósea hacíamos como premios para los perdedores. (Entrevistadora) ¿Se os ocurría a vosotros? (Alumna) Sí” (A\_C2).*

Cuando las personas participantes aluden al deseo de fomentar en el centro escolar **actividades que ayuden a potenciar el diálogo** entre los diferentes colectivos que participan en la escuela, hacen referencia a que el diálogo es necesario para **corresponsabilizar** al alumnado de su proceso de aprendizaje, respetar a los demás, e interpretar las conductas de niñas y niños:

*“Pues soluciones de dialogar, mediar, ponerse de acuerdo con el alumno, lo que está dispuesto a hacer, lo que no está dispuesto a hacer, hacer algunos contratos de buen comportamiento, o sea, que el alumno se comprometa” (F\_C1).*

El diálogo, además, ofrece la oportunidad de enseñar y aprender a **respetar** a los demás e **interpretar** las conductas de niñas y niños:

*“Es más fácil gestionar un conflicto cuando se les pide que participen las familias y expliquen la situación que pueda tener esa persona, esa alumna o ese alumno en su entorno habitual. Hay que conocer la situación familiar de los alumnos, porque si no puedes actuar de forma equivocada, igual actúas como crees que deberías actuar, pero resulta que ahí estás metiendo la pata porque ese alumno tiene unas condiciones que no son...” (P\_C1).*

Los participantes también se pronuncian respecto a los elementos que consideran imprescindibles para el fomento del diálogo en los centros escolares. La necesidad de contar con la **participación** de todos los agentes de la comunidad educativa para que, a través del diálogo, se puedan consensuar normas y pautas de procedimiento se ve imprescindible de cara al futuro:

*“Yo creo que si las normas salen conjuntamente del profesorado, del alumnado y de las familias, es más fácil gestionar el conflicto, porque en las veces que ha habido conflicto, si participan los padres, los mismos alumnos, y nosotros por parte del profesorado, yo creo que es más fácil gestionar el conflicto también porque te hace ver el punto de vista de los demás ¿no? Y no solamente tu punto de vista, y creo que es muy válido en la escuela, lo que pasa es que eso, pide que haya una implicación por parte de los padres, y a veces, no es tan fácil esa participación. Creo que como todo el mundo trabaja y tiene su vida y sus cosas pues, es un poco más complicado que llevar el modelo disciplinar, por ejemplo” (P\_C1).*

Asimismo, la necesidad de crear **contextos** que posibiliten este intercambio y esta comprensión se ven prioritarios:

*“Yo creo que hay que crear un ambiente lo suficientemente agradable para que la gente hable, que hable con sinceridad, que las cosas se digan con buenos modales, buenas formas... Yo creo que, si el respeto entre las personas se mantiene, los conflictos se hacen cada vez menores. El respeto..., la forma de hablarse unos a otros, de tratarse, es muy importante para mí a la hora de evitar un conflicto. Y, luego, si surge un conflicto de todas formas, pues procuramos solucionarlo de forma... que no sea violenta, que sea una forma pacífica, hablando...” (F\_C2).*

En definitiva, las voces hacen una apuesta por la inclusión de actividades cooperativas, de acercamiento a la diversidad social y cultural; actividades competitivas enfocadas positivamente, y situaciones que potencien el diálogo en las acciones del centro como medida para prevenir y abordar los conflictos.

### 3.2. La gestión de las emociones: una de las asignaturas pendientes de la escuela

Algunas de las voces de participantes aluden al deseo de trabajar en la escuela la gestión de las emociones como contenido curricular, y otras nos desvelan sus propias emociones.

Respecto a las voces que desean el trabajo en gestión emocional como **contenido curricular**, aluden a que esta labor ayudaría a aprender a esperar, a que niñas y niños sepan que no son únicos en clase; a hacer frente, por ejemplo, a la frustración y, también, aprender a tranquilizarse, a pensar antes de actuar, a bajar la tensión para poder entrar en diálogo... Y para todo ello se considera clave abordar la gestión de las emociones en la escuela:

*“Hace una semana tuve un caso, una alumna estaba muy tensa, y le costaba hablar. Y le dije, mira, vete a la quitamiedos –la colchoneta grande que tenemos– y, si te tienes que dar un par de golpes para descargar, le das. Y se abalanzó hacia la colchoneta unas cuantas veces y se descargó, vino más tranquila y habló. O sea, y sin más. Se cogió carrerilla, diez metros y ¡bumba! se tiró. Un par de puñetazos, un par de patadas y se tranquilizó” (P\_C2).*

Además, se ponen de relieve estrategias o recursos orientados a favorecer la descarga de tensiones que se van acumulando y que impiden el acceso al diálogo abierto y compartido:

*“Si el conflicto es generalizado, les das un tiempo para que desfoguen esa emocionalidad y sería interesante tener más recursos sobre cómo gestionar nuestra propia emocionalidad y cómo tener estrategias para trabajar con los alumnos como lo que has mencionado, o sea, la colchoneta, el quitamiedos... incluso tener un par de juegos nombrados para descargar: el pataleo, y no sé qué más ... y después de descargar, cuando ya estéis bien descargaditos, y la respiración, ¿no?, vamos a hablar, ¿no?... Y tener unos recursos para poder llevar también la puesta en común*

*sin perder de vista que queremos que hablen desde el sentimiento, una vez dada la descarga” (P\_C2).*

Respecto a aquellos que a través de sus voces nos desvelan sus **propias emociones**, diferenciamos aquellas que limitan o coartan a cada persona de aquellas otras que le animan a participar. En las primeras estarían fundamentalmente los miedos; miedo a la apertura de la escuela, a la escucha, a la gestión de las voces en conflicto...:

*“De entrada yo no veo mal que entren en la clase otras personas de referencia, creo que es positivo, pero la verdad es que los que me decepcionan son los adultos, entonces no estoy nada convencida de que los adultos que van ahí no quieran solucionar su conflicto y no la convivencia en general” (F\_C1).*

Se refieren, asimismo, a los límites auto impuestos, a sus supuestas incapacidades para aportar algo interesante, significativo, que ayude a ahondar en el tema de los conflictos escolares:

*“Me parece muy difícil que yo pueda aportar algo en un conflicto en la escuela, porque puedo aportar mi visión, pero la resolución, no me veo capacitada... me parece muy, muy complicado” (F\_C1).*

Aparecen voces que hacen presentes las emociones que animan a la participación: porque se sienten escuchados y atendidos, porque les reconforta, les hace sentirse bien, les anima, y les da ganas de seguir adelante:

*“Si yo estoy en un grupo en el que todas tenemos que leer pues, no es que sea obligación, porque aquí nadie te obliga a nada, igual que venir a euskera, nadie te obliga, ni nadie te obliga a hacer los deberes, pero te sientes bien. Entonces tienes como... una tarea para hacer. [...] Una responsabilidad y te sientes bien. Yo, por lo menos... A mí me gusta muchísimo” (P\_C2).*

Están las voces que se alzan revelando la influencia que tiene la personalidad del profesorado sobre el alumnado. Ponen de manifiesto cómo esta personalidad tiene efecto directo e inmediato sobre la atmósfera que se genera en el aula y en el comportamiento de niñas y niños:

*“Es que es muy curioso el tema de la personalidad de cada profesor... Es muy importante lo que transmite cada persona o cada profesor.*

*Es muy importante, y es muy curioso. Te digo, porque entre nosotros mismos hay gente que es más nerviosa, que siempre está así como alterada... Y eso, a veces, estás con los alumnos y les transmites esa sensación (se ríe) de nerviosismo y en cambio hay gente que es tranquila, pausada, que te habla despacito... que, no sé... y les transmite esa calma, esa paz, esa tranquilidad. (Se ríe) ¡Es increíble!” (P\_C2).*

Se hace una apuesta por incluir la gestión de las emociones como contenido curricular a través de las acciones propiciadas por el centro escolar como medida para prevenir y abordar los conflictos. Asimismo, cada participante desvela sentimientos que se entremezclan con sus palabras y que nos hacen ver los límites o los impulsores que hacen *movernos, implicarnos* en las tareas escolares, así como la influencia directa que tiene la personalidad del docente en el clima del aula.

### 3.3. La univocidad en los mensajes procedentes de la escuela, las familias y la sociedad

Cada participante alude al deseo de acortar distancias entre los mensajes que se reciben en el entorno escolar y los que viven en la familia y en la sociedad en general. Este deseo proviene de querer utilizar un código de comportamiento sin ambivalencias, para que los niños y las niñas puedan interpretar con facilidad qué está bien. En definitiva, que el código ético que vive el alumnado en los centros se transfiera al código de los comportamientos y referencias que ven y escuchan de las personas adultas fuera de los muros de la escuela:

*“Al final vivimos en una sociedad competitiva nos guste o no, eso está en la calle y muchas veces te das un poco contra la pared. Está el colegio diciendo que lo importante no es ganar sino participar. Que no pasa nada si no meto un gol, si no tiro bien... y luego igual en momentos, que ves fuera de la escuela, los padres les están pinchando a que sean competitivos... al final muchas veces en casa están un poco perdidos... tú me estás diciendo que no pero en casa me estás diciendo que meta el pie... o sea mensajes contradictorios” (V\_C3).*

Las personas adultas se muestran de acuerdo cuando subrayan que deben ser las familias quienes muestren un modelo que han de emular los escolares, y que los mensajes que se transmiten,

perciben y viven en sus hogares sean lo más parecidos a los que trabaja la institución escolar:

*“(...) es que en casa cuando sale una barbaridad en la tele tienes que decir que es una barbaridad (...) Si no hay nadie que cuando le cuentan esa barbaridad le dice que eso no” (F\_C1).*

A este respecto las voces ponen de manifiesto la pérdida de valores en la sociedad y la dificultad que ello entraña para el trabajo escolar. Asimismo, se subraya la acción educativa tan importante que recae en las familias.

*“(...) no hay como unos valores bastante... comunes, ¿eh?, que esté de acuerdo la mayoría de la sociedad. Entonces, pues... o se quedan en palabras, que no se transmiten con actos, porque sí que ven... en los reality shows y eso sí que están resolviendo continuamente todo chillando, gritando... Entonces nosotros al trabajar, vemos que no es sencillo, también a los niños les cuesta, y hay que decirles, pues no, cuando me lo digas bien, ya te voy a hacer caso, pero si me lo dices chillando...” (P\_C1).*

En definitiva, las voces hacen una apuesta por acortar distancias entre los mensajes escolares y los que provienen del entorno familiar y social. Se pone de manifiesto que las familias deben mostrar una actitud crítica ante los mensajes que, por ejemplo, la escuela rechazaría por su contenido sexista o de competitividad sin límites, y mostrar una actitud activa y reactiva frente a ignorarlos.

## 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Si bien las CdA están inspiradas, por los principios del aprendizaje cooperativo (Johnson et al., 1999), y sus actuaciones educativas (Elboj et al., 2002; Flecha, et al., 2013) se enmarcan dentro del concepto de educación inclusiva (Díez et al., 2011; Flecha, 2009; Flecha et al., 2009; Harris y Soler, 2011; Petreñas et al., 2013), las personas participantes en este estudio siguen poniendo de relieve la necesidad de hacer hincapié en el diseño de actividades escolares en las que prime la cooperación e interacción para que el acercamiento a otras personas y realidades sea más sencillo, se eliminen estereotipos y se fomente la ayuda mutua. Asimismo, se reivindican las actividades competitivas siempre que se enfoquen positivamente desde un planteamiento basado en

valores educativos (Macazaga, Rekalde, y Vizcarra, 2011; 2013), y enraizado en el autoconocimiento y la superación personal (Flecha, Pulido, y Christou, 2011). En este sentido, se subrayan las actividades que ayudan a potenciar un diálogo, en la línea que apuntan Ortí (2003) y Tormos et al. (2003), al objeto de corresponsabilizar al alumnado de su propio proceso de aprendizaje y respetar y entender a otras personas (Capllonch, Figueras y Castro, 2018; Flecha, 2001; Gómez, Latorre, Sánchez, y Flecha, 2006).

Para prevenir y abordar los conflictos en los centros escolares las personas participantes aluden, también, a la necesidad de gestionar adecuadamente las emociones, como investigaciones anteriores han puesto de manifiesto (Fitzgerald y Kirk, 2009; Monjas y De la Paz, 2000; Prat y Soler, 2003; Vizcarra, 2004). Las personas participantes reivindican el desarrollo de la competencia emocional en el centro escolar (Palomero, 2009), donde se ha de trabajar el reconocimiento de las propias emociones y reacciones (Alvear, 2015), la escucha activa, y el aprender a dialogar (Freire, 1997), y desde un enfoque sistémico (Bronfenbrenner, 1987).

Las personas participantes en la investigación reivindican la necesidad de que los mensajes que llegan al alumnado desde el centro escolar, y los que proceden de las familias y la sociedad en su totalidad sean semejantes en sentido y significado, en la línea de potenciar una complicidad entre estos sistemas (Beltrán, Martínez y Torrado, 2015; Bolívar, 2006; García-Bacete, 2003; Torio, 2004; Valls y Kyriakides, 2013; Vincent, 2014; Vizcarra, Macazaga y Rekalde, 2016; Vizcarra, Rekalde y Macazaga, 2018). Asimismo, se hace hincapié en que sean las familias quienes jueguen un papel activo al objeto de llevar al ámbito familiar los mensajes que proceden del entorno escolar e inhibir o amortiguar aquellos que contradicen los mensajes escolares y que proceden del entorno social, convirtiéndose las familias en mediadoras entre la escuela y la sociedad.

Esta investigación concluye que, si bien los presupuestos educativos que residen en las CdA tienden a procesos de transformación social y cultural, las propuestas de intervención deseables por familias, alumnado, profesorado y voluntariado de tres CdA siguen subrayando acciones que aborden procesos de crecimiento y transformación personal y social para prevenir y abordar

los conflictos escolares. Las acciones propuestas se centran en:

- Combinar actividades escolares que fomenten la cooperación para impulsar el conocimiento y la ayuda mutua entre el alumnado, con actividades competitivas enfocadas a la superación personal, donde el diálogo presida la acción, al objeto de fomentar la corresponsabilidad del proceso de aprendizaje.
- Desarrollar la competencia emocional, tanto del alumnado como del profesorado, ahondando en el reconocimiento de las propias emociones y reacciones, y la gestión de éstas, desde la premisa de que siendo conocedores de nuestra personalidad seremos conscientes de la influencia que tiene en nuestras relaciones y en la repercusión en el clima del aula.
- Asignar una función catalizadora a la familia, en la que ésta debe converger sus modos de pensar y de hacer con los que proceden de la escuela y, a la vez, neutralizar los mensajes nocivos que provienen del contexto social (las calles, medios de comunicación, redes sociales...).

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, C. y Puigdemívol, I. (2014). Cuando la comunidad entra en la escuela: Un estudio de casos sobre los grupos interactivos, valorados por sus protagonistas. *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 18 (3), 239-253.
- Alvear, D. (2015). *Mindfulness en positivo*. Madrid: Milenio.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A., Duque, E., García Yexte, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Alianza.
- Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Revista Cultura y Educación*, 21 (2), 129-139.
- Aubert, A., Bizkarra, M. y Calvo, J. (2014). Actuaciones educativas de éxito desde la educación física. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 25, 144-148.

- Ayestarán, S. (1999). Formación de equipos de trabajo, conductas de manejo de conflictos y cambio cultural en las organizaciones. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52 (2-3), 203-217.
- Aznar, I., Cáceres, M.P. e Hinojo, F.J. (2007). Estudio de la Violencia y Conflictividad Escolar en las Aulas de Educación Primaria a través de un Cuestionario de Clima de Clase. El Caso de las Provincias de Córdoba y Granada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (1), 164-177.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Beltrán, Y., Martínez, Y. y Torrado, O. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 13 (2), 57-72. doi:10.15665/re.v13i2.498
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54 (1), 95-114.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Campo, A., Fernández, A. y Grisaleña, J. (2005). La convivencia en los centros de secundaria: Un estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 121-145.
- Capllonch, M., Figueras, S. y Castro, M. (2018). Estrategias para la resolución de conflictos en educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 133 (3), 50-67. Doi: 10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/3).133.04
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- Castro, M. (2015). Aprendizaje dialógico y educación física: hacia una educación física y un deporte escolar promotores de salud, éxito escolar y cohesión social. *Intangible Capital*, 11 (3), 393-417. doi:10.3926/ic.636
- Castro, M., Gómez, A. y Macazaga, A.M. (2014). Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 174-179.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Contus.
- Díez, D., Gatt, S. y Racionero, S. (2011). Placing Immigrant and Minority Family and community members at the school's centre: the role of community participation. *European Journal of Education*, 46 (2), 184-196. doi: 10.1111/j.1465-3435.2011.01474.x
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Elboj, C. y Niemelä, R. (2010). Sub-communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (2), 177-189.
- Fernández, M.R., Palomero, J.E. y Teruel, M.P. (2009). El desarrollo socio-afectivo en la formación inicial de los maestros. *REIFOP*, 12 (1), 33-55.
- Fitzgerald, H. y Kirk, D. (2009). Identity work: young disabled people, family and sport. *Leisure Studies*, 28 (4), 469-488.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (2001). Racismo moderno y postmoderno en Europa: enfoque dialógico y pedagogías antirracistas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 94, 79-103.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Revista Cultura y Educación*, 21 (2), 157-169.  
doi:  
<http://dx.doi.org/10.1174/113564009788345835>
- Flecha, R. y García, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla La Mancha*, 4, 72-76.
- Flecha, A., García, R., Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto includ-ed. *Revista Cultura y Educación*, 21 (2), 183-196.
- Flecha, A., Melgar, P., Oliver, E. y Pulido, C. (2010). Socialización preventiva en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24.1), 89-100.
- Flecha, A., Pulido, C. y Christou, M. (2011). Transforming violent selves through reflection in critical communicative research. *Qualitative Inquiry*, 17 (3), 246-255. doi: 10.1177/1077800410397803
- Flecha, R., García, R. y Gómez, A. (2013). Transferencia de las tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360, 140-161. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-224

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza. Un re-encuentro con la Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- García-Bacete, F.J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425-437.
- Garfinkel, H. (1967). *Ethnomethodological Studies of Work*. Londres: Routledge and Paul.
- Gil, F.J., Chillón, P. y Delgado, M.A. (2016). Gestión de aula ante conductas contrarias a la convivencia en Educación Secundaria Obligatoria. *Retos*, 30, 48-53.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Gómez, A., Mello, R., Santa Cruz, I. y Sordé, T. (2010). De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 113-126.
- Gómez, A., Puigvert, L. y Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. *Qualitative Inquiry*, 17 (3), 235-245. doi: 10.1177/1077800414537217
- Habermas, J. (1981). *The Theory of Communicative Action. Reason and the Rationalization of Society*. Boston: Beacon Press.
- Harris, S. y Soler, M. (2011). Education for social inclusion. *International Studies in Sociology of Education*, 21 (1), 1-5.
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral Editores.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Macazaga, A.M., Rekalde, I. y Vizcarra, M.T. (2011). Pedagogía del deporte escolar. Reflexiones sobre una experiencia. En E. Isidori y A. Fraile (Eds.), *La Pedagogía del deporte hoy. Escenarios y desafíos* (pp. 251-300). Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Macazaga, A.M., Rekalde, I. y Vizcarra, M.T. (2013). ¿Cómo encauzar la agresividad? Una propuesta de intervención a través de juegos y deportes. *Revista Española de Pedagogía*, 255, 263-276.
- Maganto, C. y Maganto, J.M. (2010). *Cómo potenciar las emociones positivas y afrontar las negativas*. Pirámide: Madrid.
- Mayes, L.C., y Cohen, D.J. (2003). *Guía para entender a tu hijo del Centro Yale de estudios infantiles: un desarrollo sano desde el nacimiento a la adolescencia*. Madrid: Alianza.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Monjas, M.I. y De la Paz, B. (2000). *Las Habilidades Sociales en el Currículo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Oliver, E. (2014). Zero Violence since Early Childhood. The Dialogic Recreation of Knowledge. *Qualitative Inquiry*, 20 (7), 902-908. doi: 10.1177/1077800414537215
- Oliver, E. y Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Revista Signos*, 43 (2), 279-294. doi: 10.4067/S0718-09342010000400002
- Ordoñez-Sierra, R. y Rodríguez-Gallego, M.R. (2016). Los Grupos Interactivos como metodología didáctica en Educación Secundaria: Estudio de casos en un centro constituido en Comunidad de Aprendizaje. *Revista de Investigación en Educación*, 14 (2), pp. 141-155.
- Ortí, J. (2003). La resolución de conflictos en la Educación Física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 13, 40-50.
- Padrós, M. (2014). A Transformative Approach to Prevent Peer Violence in Schools Contributions from Communicative Research Methods. *Qualitative Inquiry*, 20 (7), 916-922. doi: 10.1177/1077800414537217
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *REIFOP*, 12 (2), 145-153.
- Petreñas, C., Puigdemívol, I. y Campdepadrós, R. (2013). From Educational Segregation to Transformative Inclusion. *International Review of Qualitative Research*, 6 (2), 210-225. doi: http://dx.doi.org/10.1525/irqr.2013.6.2210
- Pikas, A. (1975). Treatment of mobbing in school: principles for and the results of the work of an anti mobbing group. *Scandinavian Journal of Education Research*, 9, 1-12.
- Prat, M. y Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la Educación Física y el deporte*. Barcelona: Grao.
- Reimer, E. (1973). *La Escuela ha muerto. Alternativas en materia de Educación*. Barcelona: Barral.
- Santos Guerra, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Schütz, A. y Luckmann, T. (1974). *Structure of the Life-World*. London: Heinemann.
- Shachar, H. y Shmuelewitz, H. (1997). Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior

- high schools. *Contemporary educational psychology*, 22, 53-72.
- Slavin, R. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.
- Tinning, R. (1992). *Educación física: la escuela y sus profesores*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Torío, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula abierta*, 83, 35-52.
- Tormos, A., Armenteros, I., Sanfrancisco, R., Fornés, M., Pascual, C., Merino, M.L. y Ruíz, R.M. (2003). Conflictos cotidianos abordados desde una perspectiva humana y social. *Revista Tándem*, 13, 63-74.
- Valls, R. y Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43 (1), 17-33.
- Vincent, C. (2014). Padres y maestros hacia el diálogo. Una perspectiva inglesa. *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 18 (2), 35-50.
- Vincent, C. y Martin, J. (2000). School-based parents' groups - a politics of voice and representation? *Journal of Education Policy*, 15 (5), 459-480.
- Vizcarra, M.T. (2004). *Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales*. Bilbao: Editorial de la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Vizcarra, M.T., Macazaga, A.M. y Rekalde, I. (2013). El proceso de acompañamiento en la construcción participativa de una normativa. *Revista de Orientación Psicopedagógica*, 24 (1), 110-120.
- Vizcarra, M.T., Macazaga, A.M. y Rekalde, I. (2016). ¿Cómo se resuelven los conflictos en tres comunidades de aprendizaje? *Revista de Psicodidáctica*, 21 (2), 281-301. doi: 10.1387/RevPsicodidact.14772
- Vizcarra, M.T., Rekalde, I. y Macazaga, A.M. (2017). Dialogue with families: an opportunity to build the Decalogue of school sport in a participatory way. *MOJ Yoga Physical Ther*, 2 (4), 126-130. doi:10.15406/mojypt.2017.02.00033
- Vizcarra, M.T., Rekalde, I. y Macazaga, A.M. (2018). La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10 (21), 95-108. doi: 10.11144/Javeriana.m10-21.pceca

ARTÍCULO ORIGINAL

# Factores incidentes en el abandono escolar prematuro

**M.<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados**

mangeles@um.es  
*Universidad de Murcia*

**Miriam Alcaraz Rodríguez**

miriam.alcaraz@um.es  
*Universidad de Murcia*

**RESUMEN:** El abandono escolar prematuro (AEP) constituye un reto del sistema educativo español atendiendo a las tasas alcanzadas. El presente trabajo analiza la producción científica para identificar los factos que inciden sobre el AEP en la última década (2007 y 2017), clasificados en cuatro dimensiones: personal, familiar, social y educativa. Se parte de una metodología cualitativa, para posteriormente cuantificar la frecuencia con la que aparecen determinados factores en los 40 artículos seleccionados. Los resultados obtenidos reflejan la predominancia de factores educativos y familiares, sobre los personales y sociales; pero estos factores no actúan independientemente, sino que el AEP es multicausal. Ante ello, la clasificación realizada facilita la comprensión de los condicionantes del abandono y los contextos en los que estos se desarrollan.

**PALABRAS CLAVE:** Abandono Escolar, Deserción Escolar, Educación, Factores del Abandono Escolar, Política Educativa.

## Determining factors of early school leaving

**ABSTRACT:** The early school leaving (ESL) represents a challenge to the Spanish education system, bearing in mind the high rates achieved. This paper analyses the scientific output in order to identify those factors which impact on the ESL during the last decade (2007 to 2017), classified in four different dimensions: personal, familiar, social and educative. It starts from a qualitative methodology, to subsequently measure the rate in which certain factors occur along the 40 articles selected. The outcomes provided reflect the predominance of education and family factors, over the personal and social ones; but these factors do not act independently, since the ESL is multi-casual. Thereupon, the undertaken classification eases the understanding of the leaving constraints and contexts in which are developed.

**KEYWORDS:** School Dropout, School Leaving, Education, School Leaving Factors, Education Policy.

Fecha de recepción 02/07/2018 · Fecha de aceptación 16/10/2018  
Dirección de contacto:  
M.<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados  
Facultad de Educación  
Universidad de Murcia  
Campus de Espinardo, s/n  
30100 MURCIA

## 1. INTRODUCCIÓN

La escolarización es uno de los indicadores que se debe tomar en cuenta para diagnosticar el estado de salud de la sociedad, ya que constituye un elemento indispensable en su desarrollo social y económico, proporcionando una oportunidad primordial para su población al posibilitar la consecución de un empleo mejor remunerado y garantizar condiciones más satisfactorias para su desarrollo. Pese a los esfuerzos continuos por alcanzar un nivel adecuado de escolarización, podemos observar que países desarrollados, como España, Malta o Portugal, aún siguen lidiando con tasas de abandono escolar prematuro (AEP en adelante) elevadas.

Este problema fue puesto de manifiesto hace tiempo, en el Informe sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo del curso académico 2006/2007 (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008), refiriéndose al mismo como el talón de Aquiles de nuestro sistema educativo. Años más tarde fue reafirmado por la Comisión Europea (2013), enfatizando las consecuencias vinculadas al AEP: incrementa el desempleo, las desventajas socioeconómicas y los problemas de salud, y a su vez minimiza las oportunidades laborales y la participación en actividades políticas, sociales y culturales.

A nivel europeo, la tasa de AEP en los últimos años ha mostrado una evolución descendente, pues en 2009 se situaba en un 14,3%, en 2012 en el 12,7% y para el 2020 se espera alcanzar un porcentaje menor del 10% (Comisión Europea, 2013). Según datos del MECD (2017) en 2016 la Unión Europea se encontraba muy próxima de alcanzar su objetivo (10,7%). Este avance solo es posible con un fuerte y continuo compromiso político de todos los estados miembros, así como la cooperación y actuación de las administraciones competentes en cada país, región y localidad (Comisión Europea, 2013), para atender a las especificaciones.

En cuanto al caso español, cifras recientes extraídas de la Encuesta de Población Activa (EPA, 2017) desvelan que el 18,98% de jóvenes españoles abandonan prematuramente sus estudios, dato preocupante a pesar de la mejoría, ya que en 2007 la tasa de abandono era de un 30,8%. Esta recuperación se aprecia en todas las comunidades autónomas, aunque de forma altamente heterogénea, encontrándose los índices más elevados en la Región de Murcia (26,4%) y las Islas Baleares (26,8%).

Frente a esta situación, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) introdujo insuficientes y pausados cambios en la organización de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Formación Profesional (FP), aunque con consecuencias positivas para reducir el AEP en España (Santamaría, 2015). Por el contrario, la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, a pesar de querer “reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios” (p. 6), se mostró ineficaz al respecto (Tarabini y Montes, 2015). Asimismo, iniciativas globales como el Plan para la reducción del abandono educativo temprano (2014-2020) que reconoce la diversidad de población en situación de abandono escolar y la necesidad de aumentar el número de profesionales docentes (MECD, 2015), y el Plan de Desarrollo Rural (PDR) que evidencia las necesidades de la educación en estos contextos, resultan relevantes para reducir el AEP (Santamaría, 2015).

Aunque son numerosas las investigaciones centradas en conocer la prevalencia del AEP e identificar los factores o variables que podrían incidir en la decisión de abandonar los estudios (Alegre y Benito, 2010; González, García, Ruíz y Muñoz, 2015; Camacho, 2016), éstas son muy variadas y parciales. Desde esta revisión bibliográfica se pretende analizar qué factores aparecen con mayor o menor frecuencia en las diversas investigaciones o artículos referentes al AEP en la última década (2007-2017), con la intención de ofrecer una clasificación lo más completa posible. Para ello comenzaremos con una leve aproximación a la delimitación conceptual del abandono escolar y la revisión de los estudios previos sobre la temática.

## 2. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DEL ABANDONO ESCOLAR PREMATURO

Existen múltiples definiciones que tratan de aclarar y delimitar el término abandono escolar. Desde una perspectiva genérica, la definición que aporta EUROSTAT para entender el AEP, siguiendo los acuerdos del Consejo Europeo de Bruselas, es: “The percentage of population aged 18-24 with at most lower secondary education are not in further Education or training” (European Commission, 2003). En consonancia, Rojas et al. (2011) lo definieron como el porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años que alcanzan como máximo la Educación Secundaria Obligatoria y no continúan estudiando o formándose, para acceder a una inserción laboral más cualificada. En ambos casos, se centran en la edad y en la etapa de Educación Secundaria como indicadores del AEP, dejando a un lado a quienes desertan antes de estas edades.

Para Mena, Fernández y Rivière (2010) consiste en la fase final de un proceso de desvinculación escolar, ligada al fracaso académico y recibe diversas calificaciones: desenganche, desvinculación, rechazo escolar, desafección escolar. Por otro lado, González et al. (2015), siguiendo las recomendaciones del Consejo de la Unión Europea (2009), sugieren que el AEP se refiere a estudiantes que abandonan el primer ciclo de Secundaria, lo que permite situarlo en edades tempranas y un mayor ajuste a la realidad española. Mientras, el resumen ejecutivo Eurydice sitúa el AEP cuando el alumnado deja de asistir al centro antes de finalizar el nivel secundario superior (Sogal, Balcon y Czort, 2015). Para ello señala dos tipologías de AEP: la primera, a nivel europeo, en la que el AEP ocurre antes de finalizar Secundaria (18-24 años), y la segunda, referente a España, donde tiene lugar antes de finalizar la ESO (16-18 años) (Camacho, 2016).

A partir de lo expuesto, podemos identificar que una de las primeras limitaciones que surgen al analizar el término de AEP es su difícil diferenciación con respecto a los conceptos de rechazo, absentismo y fracaso escolar. Aunque todos ellos podrían ser parte de un mismo proceso de desvinculación escolar, cada uno hace referencia a situaciones y causas diversas que pueden o no derivar en AEP.

En concreto, el “rechazo escolar” se define como la negación a asistir al centro educativo a

través del llanto, la tristeza, fingir enfermedades, de incansables ruegos a los padres; y podría llevar al individuo a desvincularse del centro (Rodríguez, 2007). Para Kearney (2007) engloba la negativa del alumnado a asistir al centro escolar o la dificultad para permanecer en él, y lo subdividía en distintos tipos de inasistencia al centro: absentismo, fobia, ansiedad escolar o ansiedad al separarse de una figura afectiva. Existen dos tipos de estudiantes con rechazo escolar, aquellos que sufren estados de ansiedad provocados por la institución educativa y en conformidad con los padres, y los absentistas, que sin la conformidad paterna, justifican su inasistencia por aburrimiento y preferencia a estar al aire libre o en sus hogares (García et al. 2016).

Por otra parte, en lo que atañe al “absentismo escolar”, Ribaya (2011) sostiene que es un fenómeno no unívoco, poco fiable a la hora de analizar y evaluar los sistemas de enseñanza (fracaso escolar), poco consensuado y subjetivo, ya que depende del sentido común de los profesionales, los padres o los propios alumnos, generando conflicto tanto en el diagnóstico como en la toma de decisiones para subsanar las causas. No obstante, para González et al. (2015) se define como la no asistencia común y permanente de los alumnos de educación básica y obligatoria a sus centros, no existiendo razón alguna por enfermedad o motivo perfectamente justificable. Si se compara con el concepto de rechazo escolar, a simple vista ambos podrían significar lo mismo “no asistir o evitar ir al centro”, sin embargo los motivos de ambos son diversos. El rechazo se relaciona con estados de aburrimiento, incomodidad, ansiedad o miedo, mientras que el absentismo escolar no tiene una razón justificable.

Por último, es importante concretar el concepto de “fracaso escolar”, ya que como señala Ribaya (2011), estos fenómenos educativos tienen un componente subjetivo que dificulta su concreción. Marchesi (2003) recoge la definición de fracaso escolar del informe de la OCDE refiriéndose con ella a los estudiantes que al finalizar la educación obligatoria no se muestran interesados o no se sienten capaces de adquirir nuevos conocimientos. Sin embargo, Menéndez (2004) relaciona el fracaso escolar directamente con las calificaciones obtenidas y lo traduce en el número de suspensos. Por otro lado, es difícil referirse al fracaso escolar con precisión al ser una noción ligada tanto a la escuela, como a la cultura y al contexto histórico, siendo una realidad construida

en el contexto educativo a través de las relaciones bidireccionales entre el alumnado y el centro. En consecuencia, el fracaso escolar se comprende como un factor que puede preceder a la desvinculación académica (Escudero, 2005), sin embargo, dicha desvinculación podría originarse por otros motivos.

### 3. FACTORES DETERMINANTES DEL AEP

Los factores influyentes en el AEP son diversos y numerosos, pero se agrupan en dos categorías complementarias de las diferentes teorías explicativas: la individual y la institucional (familia, escuela, comunidad e iguales). Desde el punto de vista familiar, algunos estudios (Rojas et al., 2011; Martín, Alemán, Marchena y Santana, 2015) contemplan el desconocimiento, la detección tardía, la apatía, las exigencias de la ESO, la desmotivación estudiantil, las competencias personales y parentales de los padres, la supervisión educativa y la comunicación con los hijos como elementos que llevan a sus hijos al AEP.

En cuanto a los docentes, se centran en la falta de interés, el déficit familiar y la asociación de los problemas de aprendizaje a aspectos innatos y biológicos del alumnado (Tarabini, 2015). Sin embargo, desde la perspectiva del alumnado se considera la desmotivación, la vivencia de la escolaridad, la incorporación a la vida laboral y las aspiraciones y expectativas académicas como las principales variables que atañen a la desvinculación académica (Mena et al., 2010; López et al., 2013). Por su parte, Prieto (2015) se centra en el contexto organizativo de los centros escolares, remarcando que la rigidez del sistema escolar reactivo deja de lado a los alumnos menos exitosos. En esta misma línea, González et al. (2015) señalan la repetición y las faltas de asistencia constantes como indicadores predictivos del AEP,

ya que el porcentaje de abandono en repetidores es del 88%, mientras que en absentistas era del 91%.

Entre las variables de primer orden se contemplan principalmente el sexo y nacionalidad del alumnado (Marí-Klose et al., 2009), la composición de los centros en función de la nacionalidad y el nivel de estudios de los padres, así como factores institucionales asociados al contexto socioeconómico y laboral del país (Alegre y Benito, 2010). De ahí que además de los factores individuales, familiares, escolares, se deban incorporar los sociales y los políticos, pues todos ellos de forma interdependiente son explicativos de las circunstancias de abandono (Camacho, 2016). No cabe duda de la complejidad del tema que nos ocupa, de la necesidad de indagar y atender a las cuestiones que nos preocupan: ¿qué circunstancias individuales influyen en la decisión de abandonar los estudios?, ¿qué elementos del contexto familiar y social son más relevantes? o ¿en qué sentido incide el sistema educativo en los alumnos?

### 4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Con la intención de realizar un análisis y clasificación de los factores y variables que tienen una mayor incidencia en el AEP escolar en la última década, a partir del estudio de artículos e investigaciones en este ámbito, se ha llevado a cabo un estudio cualitativo de revisión bibliográfica, mediante un muestreo no probabilístico deliberado, empleando los descriptores “deserción escolar” (Tabla 1) y “abandono escolar” (Tabla 2) en la base de datos Dialnet. Se ha obtenido una muestra de análisis de 40 artículos una vez aplicados todos los criterios establecidos para la selección y la triangulación de expertos que permite un mayor ajuste, adecuación y pertinencia a los objetivos de la investigación.

Bases de datos	Fecha	Idioma	Repetido	En abierto	Temática	Objetivo	Valoración de expertos
DIALNET	168	160	160	147	41	36	3

Tabla 1. Proceso de selección-exclusión de las unidades de análisis, empleando el descriptor: Deserción escolar

Bases de datos	Fecha	Idioma	Repetido	En abierto	Temática	Objetivo	Valoración de expertos
DIALNET	460	380	361	212	46	37	37

Tabla 2. Proceso de selección-exclusión de las unidades de análisis, empleando el descriptor: Abandono escolar

Para el análisis del contenido se diseñó una rejilla, validada por expertos, compuesta por 80 ítems distribuidos en 4 dimensiones: personales, familiares, sociales y educativos. Los valores son dicotómicos y de carácter cerrado. Finalmente, los datos fueron cuantificados y analizados a partir del paquete de datos estadístico IBM-SPSS Statistics versión 20.

## 5. ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

La dimensión educativa ha sido la más estudiada, apareciendo en un 90,2% de los documentos, seguida de la dimensión familiar (87,8%), la personal (85,4%), y la social (70,7%). Siguiendo este orden, se han contemplado once factores en la *dimensión educativa*, de los cuales destacan los aspectos asociados a las políticas educativas, pedagógicos y curriculares, la vinculación y cultura escolar, el profesorado y la oferta educativa; frente a la transición entre etapas, la participación familiar en el centro, el impacto de la Educación Infantil, la existencia de la figura del orientador y la disponibilidad de transporte escolar (Tabla 3).

Los *aspectos asociados a las políticas educativas* (53,7%) condicionan el ámbito escolar y por tanto, la vivencia del alumnado. Se considera necesario la inversión en ayudas económicas en Educación (31,7%) y evaluar la distribución y dotación de recursos a los centros en riesgo para responder a sus dificultades (Benito, 2007). Se deben reforzar extensamente los reducidos recursos que se ofrecen a la educación pública, ya que su escasez se convierte en un aumento de la tasa de abandono (Recio y de la Cruz, 2011), y se asocia a carencias personales del alumnado y a su dificultad para asumir los requisitos de Secundaria (Horcas, Bernard y Martínez, 2015). Pero también se debe atender políticamente a la composición social y cultural (31,7%) siendo más

perjudicial la segregación escolar respecto a una mayor heterogeneidad (Comisión Europea, 2014). En contraposición, Calero, Choi y Waisgrais (2010) concluían que los centros con mayor número de alumnado extranjero poseen tasas más elevadas de AEP.

Los *aspectos pedagógicos y curriculares* (48,8%) están formados por los proyectos educativos y documentos que regulan el centro, la disciplina, atención a la diversidad, práctica escolar reactiva y rigidez del sistema, metodologías y formas de trabajo y la evaluación. Montes (2016) subraya que la atención a la diversidad, el tipo de agrupamientos del alumnado y los mecanismos disciplinarios empleados en los centros con alumnos rebeldes o repetidores comporta la pérdida de expectativas sobre el futuro académico y propicia el desenganche educativo. En este sentido, la metodología es un elemento compensador del AEP, ya que los métodos más creativos y las clases prácticas y participativas que motivan a los jóvenes son medios alternativos a la metodología tradicional que aburre y aleja al alumnado de las aulas (Holgueras, 2016). Por otra parte, la distribución del tiempo dentro del aula es otro elemento que no suele ofrecer una adecuada atención a la diversidad. Específicamente, tener que esperar a los alumnos más retrasados y llamar la atención de los más despistados suele obstaculizar el progreso del grupo en sus tareas, y los señala, ante sus compañeros, otros profesores y las familias como los responsables posibles del retraso y lentitud del grupo (Pulido, 2014). Otro aspecto que hay que tener en cuenta es la rigidez del sistema (Recio y de la Cruz, 2011) pues el único medio para corregir el fracaso escolar es la repetición y la promoción con asignaturas pendientes. Según Prieto (2015), la escuela reactiva posee un modelo meritocrático mediante el que la institución asegura la igualdad de oportunidades poniendo los medios necesarios al servicio de los estudiantes, dejando en las manos del alumnado y bajo su responsabilidad su futuro académico.

Factores educativos	Porcentajes
1. Aspectos asociados a las políticas educativas	53,7%
1.1. Tipología del centro (Público, concertado y privado)	12,2%
1.2. Inversión y ayudas económicas en Educación	31,7%
1.3. Composición social y cultural	31,7%
1.4. Autonomía para contratación de profesores y presupuestaria	4,9%
1.5. Autonomía del centro en la elección de contenidos	4,9%
1.6. Profesores a tiempo parcial	4,9%
1.7. Tamaño de las clases y de las escuelas	4,9%
1.8. Políticas de agrupación del alumnado entre clases	2,4%
1.9. Ratio	7,3%
1.10. Políticas de repetición de curso	17,1%
1.11. Falta de retención	4,9%
2. Oferta educativa e itinerarios educativos	26,8%
3. Aspectos pedagógicos y curriculares	48,8%
3.1. Proyectos educativos y documentos que regulan el centro	9,8%
3.2. Disciplina	9,8%
3.3. Atención a la diversidad	24,4%
3.4. Práctica escolar reactiva/Rigidez del sistema	12,2%
3.5. Metodologías y formas de trabajo	14,6%
3.6. Evaluación	4,9%
4. Transición entre etapas	17,1%
5. Cultura escolar	29,3%
5.1. Choque entre la cultura familiar y escolar	9,8%
5.2. Adaptación a las normas escolares	7,3%
5.3. Pautas comportamentales del centro	4,9%
6. Vinculación escolar	31,7%
6.1. Sentimiento de pertenencia al centro	17,1%
6.2. Vínculos con los compañeros y la institución	22%
7. Participación familiar en el centro	12,2%
8. Profesorado	26,8%
8.1. Condiciones laborales	7,3%
8.2. Capacidades y actitudes	24,4%
8.3. Evaluación del profesorado	2,4%
8.4. Formación del profesorado	7,3%
9. Impacto de la Educación Infantil	7,3%
10. Existencia de la figura del orientador	7,3%
11. Disponibilidad de transporte escolar	2,4%

Tabla 3. Porcentajes de la presencia de los factores educativos

En lo que respecta a la *vinculación/desvinculación escolar* (31,7%), el grado de satisfacción/insatisfacción del alumnado hacia el centro escolar depende en gran medida del ambiente percibido en las aulas, de la comunidad de aprendizaje y del sentimiento de pertenencia al centro escolar (Mora, 2010). Cabe señalar también el “efecto compañero”, ya que el grupo de pares incidirá de manera positiva o negativa en la vinculación escolar de cada individuo (Calero et al., 2010). Las malas compañías, un ambiente disruptivo en el aula, situaciones de acoso o prácticas de riesgo como el consumo de drogas, son algunas de las situaciones que incrementan el AEP (Horcas et al., 2015). Por otro lado, en Secundaria hay un gran número de profesores que basan su papel en la labor académica más que en la orientativa, lo que reduciría el vínculo entre alumno y docente, originándose una desconexión progresiva de los jóvenes hacia sus profesores y el centro (Mena et al., 2010).

La *cultura escolar* (29,3%) contempla normas escolares, pautas de comportamiento, códigos elaborados y lenguaje abstracto, creencias, actitudes y valores. En ocasiones se produce un fuerte choque entre el alumnado y las normas escolares, ya que como matiza Montes (2016), el contexto social juega un papel mediador delimitando el comportamiento. De ahí que las medidas escolares deben ampliarse, diversificarse y personalizarse en función del grado de vulnerabilidad del contexto social.

La *dimensión familiar* es la segunda más estudiada. Se compone de diez factores, entre los que predominan la situación socioeconómica familiar, las variables culturales, el nivel de estudios de los padres y las competencias parentales; siendo los menos destacados el sexo, edad y nacionalidad de los padres, el lenguaje hablado en casa, la situación de conflicto familiar y la tipología o estructura familiar (Tabla 4).

Factores familiares	Porcentajes
12. Edad de los padres	4,9%
13. Sexo de los padres	2,4%
14. Nacionalidad de los padres	12,2%
15. Lenguaje hablado en casa	7,3%
16. Nivel de estudios de los padres	39%
17. Tipología o estructura familiar	24,4%
18. Competencias parentales educativas	26,8%
18.1. Competencia de desarrollo personal y resiliencia	2,4%
18.2. Acompañamiento educativo	24,4%
18.3. Participación en redes sociales y utilización de recursos comunitarios	2,4%
18.4. Expectativas	7,3%
18.5. Comunicación con los padres	4,9%
19. Situación de conflicto familiar	17,1%
20. Situación socioeconómica familiar	73,2%
20.1. Situación laboral	31,7%
20.2. Recursos en el hogar (libros, ordenadores, etc.)	7,3%
20.3. Clase social	46,3%
21. Variables culturales	46,3%

Tabla 4. Porcentajes de la presencia de los factores familiares

La *situación socioeconómica familiar* (73,2%), la clase social, la situación laboral de la familia y los recursos de los que se dispone en el hogar, serán responsables de la trayectoria escolar del alumnado. A veces son un problema añadido para los jóvenes, dificultando su dedicación y concentración en los estudios (Rojas et al., 2011). La *clase social* (46,3%) supone una de las mayores barreras de origen para el alumnado, especialmente para aquel que procede de entornos socioeconómicos vulnerables más que para los estudiantes de clase media y amplio capital cultural (Montes, 2016). Ante ello, Montes (2016) subraya que las características de la clase, especialmente el capital cultural, provocan determinadas preferencias y expectativas en los jóvenes. Además, hay una gran influencia de la clase social sobre las expectativas del profesorado, ya que la clase media es el modelo de referencia de “alumno ideal” para los docentes (Tarabini, 2015).

La *situación laboral de los padres* (31,7%) es un factor externo y ajeno a la propia voluntad del individuo, pero influye notablemente, ya que puede repercutir, según Rojas et al. (2011) en el estudio en casa que requiere de esfuerzo, tiempo y concentración, y los jóvenes en muchas ocasiones tienen que contribuir en las tareas domésticas o económicas de su hogar. Además, Calero et al. (2010) señalaban que:

*“La situación laboral del padre y la madre del alumno también incide sobre la probabilidad de que se sitúe en el nivel 1 o inferior de PISA. Así, el hecho de que la madre esté económicamente activa reduce en un 30% la probabilidad de que el alumno obtenga una puntuación pésima en PISA, mientras que el tener un padre activo laboralmente disminuye en un 40% la probabilidad de situarse en el nivel 1 o inferior” (p. 246).*

En lo referente a las *variables culturales* (46,3%) el valor que se le atribuye a la educación según el capital social y cultural de las familias es un aspecto fundamental que influye en el individuo, ya que el ser humano es heredero de la cultura de su núcleo familiar. Las familias con un capital cultural superior tienen más posibilidades de comprender y compartir los códigos de la escuela, siendo las que mejor transmiten a sus hijos e hijas los comportamientos y destrezas deseadas y apreciadas por la institución escolar (Montes, 2016). Sin embargo, muchas familias españolas comparten una cultura “antiescolar” o “aescolar”

que resta valor a la educación como posibilitadora de mejores condiciones laborales futuras (Sánchez-Pascuela, 2011). Con respecto a las familias de etnia gitana, Hernández (2014) revela la importancia que otorgan únicamente al hecho de aprender a leer y escribir, sin encontrar necesaria la continuidad en etapas posteriores a la Primaria. Por último, la naturaleza del capital social y cultural de los jóvenes de zonas rurales dificulta el logro de sus objetivos académicos, debido en parte al fuerte anclaje territorial marcado por una intensa identidad local (Santamaría, 2015).

El *nivel de estudios de los padres* (39%) es considerado también uno de los elementos predictores del AEP. Recio y de la Cruz (2011) exponen que “el nivel educativo de los padres aparece, en los diferentes informes nacionales e internacionales (PISA, por ejemplo), como uno de los factores que más explican los resultados escolares educativos” (p. 5). Ambos autores señalan que las razones de esta correlación estarían apoyadas en una menor capacidad para apoyar a sus hijos y menores expectativas de futuro. Marina (2011) defiende lo expuesto afirmando que el dato que se relaciona de forma más intensa con el AEP es el nivel de estudios de los padres, relacionando los niveles educativos bajos de los padres con una mayor falta de presión familiar.

Las *competencias parentales educativas* (26,8%) están compuestas de cinco aspectos fundamentales: desarrollo personal y resiliencia, acompañamiento educativo, participación en redes sociales y utilización de recursos comunitarios, expectativas en las posibilidades de sus hijos y tipo de comunicación. Queda demostrado, según Martín et al. (2015), que los progenitores de alumnos en riesgo muestran niveles inferiores en la mayoría de estos aspectos, en contraposición a los que no están en riesgo de AEP. En cuanto al *acompañamiento educativo*, según afirman estos autores, los padres de hijos con mayor riesgo de abandono tienden a realizar una menor supervisión y seguimiento educativo de los alumnos. Respecto a las expectativas de los padres, Rodríguez y Blanco (2015) muestran la importancia que otorgan los jóvenes a sentirse apoyados y valorados, siendo la confianza y las expectativas que sus padres depositan en ellos herramienta principal para su progreso escolar. El *tipo de comunicación entre padres e hijos* enriquece el clima familiar, el entendimiento, la comprensión y el rendimiento escolar (Martín et al., 2015). Sin embargo, los padres españoles no dedican el

tiempo y atención suficiente a sus hijos e hijas, por lo que se plantean como responsables de los malos resultados académicos y los problemas de convivencia que experimentan en el centro educativo (Benito, 2007).

La *dimensión personal* se compone de diez factores, entre ellos los que más sobresalen son

las competencias académicas y la capacidad para aprender, el sexo y la motivación, interés y expectativas; frente a la edad, nacionalidad, residencia, enfermedad, estado civil, embarazo y proceso madurativo (Tabla 5).

Factores personales	Porcentajes
22. Edad	26,8%
23. Sexo	41,5%
24. Nacionalidad	19,5%
25. Lugar de residencia	12,2%
26. Enfermedad, discapacidad o estado de salud	17,1%
27. Estado civil	9,8%
28. Embarazo	4,9%
29. Proceso madurativo	12,2%
30. Motivación, interés y expectativas	41,5%
31. Competencias académicas, capacidades para aprender	63,4%
31.1. Evolución escolar/dificultad académica	39%
31.2. Dificultades del aprendizaje	34,1%
31.3. Habilidades de estudio	7,3%
31.4. Actividades extraescolares	7,3%

Tabla 5. Porcentajes de la presencia de los factores personales

La *competencia académica y capacidades para aprender* (63,4%) es considerado como factor personal al ser elementos atribuibles al alumnado y a sus capacidades intrínsecas. Entre los factores condicionantes de las decisiones de los alumnos se encuentran sus particularidades individuales que llegan a convertirse en una psicologización de las situaciones de desvinculación y abandono escolar (Prieto, 2015).

La *evolución escolar y dificultad académica* (39%) se entienden desde una perspectiva negativa, pues suponen una vivencia escolar condicionada por un rendimiento académico bajo, que marcará la trayectoria y resultados académicos. Montes (2016) presenta el concepto de vinculación escolar relacionado directamente con la vivencia escolar del alumnado, influyendo en el sentido de pertenencia, la relación con los iguales, la motivación, etc.

Con respecto a las *dificultades del aprendizaje* (34,1%), González et al. (2015) destacan que los problemas que el alumno presenta en las áreas instrumentales son uno de los factores más señalados por el profesorado. Dichas dificultades se muestran en el conjunto de los artículos como obstaculizadoras de la adquisición y uso de la capacidad de leer, escribir, razonar o entender el contenido de las áreas básicas (Benito, 2007).

Por otro lado la *motivación, interés y expectativas del alumnado* (41,5%) influyen en su capacidad para seguir estudiando y en sus objetivos futuros. Como justificación de la relevancia de estos factores se alude a Montes (2016), quien subraya que “una falta de motivación, en la mayoría de los casos, y expectativas educativas muy poco definidas, por no decir inexistentes, se muestra como el patrón compartido por las trayectorias analizadas” (p. 14). Las principales

razones de la desmotivación y el abandono podrían derivarse de un sentimiento de pérdida de tiempo, desánimo por los malos resultados o la imposibilidad de aprobar, o la incertidumbre ante un futuro incierto, entre otros, y que contribuyen a generar agobio, pérdida de expectativas y rechazo a la escuela (Adame y Salvà, 2010; López, et al., 2013). La *falta de interés*, comprendida por el profesorado como una cuestión ligada a la voluntad personal, está presente frecuentemente en discursos que pretenden ocultar el distanciamiento entre el carácter instrumental y expresivo de las tareas académicas (Tarabini, 2015).

Ante el *sexo* (41,5%) distintos estudios han ratificado la existencia de una tendencia mayor de los hombres a abandonar los estudios y una mayor probabilidad de que las mujeres presenten un rendimiento académico medio superior (Choi y Calero, 2013; García, et al., 2016). En concreto, el abandono en las chicas suele estar relacionado con situaciones de ansiedad, fobias y perturba-

ciones emocionales, mientras que las causas de los chicos estarían ligadas a problemas de índole social y evaluaciones aversivas. Sin embargo, esta tendencia cambia en los contextos multiculturales de etnia gitana. Las principales razones que llevan a las mujeres de esta etnia a no asistir al centro educativo son: la defensa de su virginidad, la preparación para el matrimonio, ayudar en tareas domésticas y el cuidado de los hermanos menores (Hernández, 2014).

Los factores que más prevalecen en la *dimensión social* son el empleo y situación del mercado laboral, la influencia de los grupos de amigos o vecindario y los atributos sociales. Sin embargo, la imagen social de la educación y la movilidad poblacional o fenómenos migratorios son elementos sociales que no aparecen en un número significativo de artículos (Tabla 6).

Factores sociales	Porcentajes
32. Atributos sociales	22%
32.1. Categoría étnica	17,1%
32.2. Categoría de sexo	2,4%
33. Imagen social de la Educación	19,5%
34. Movilidad poblacional/Fenómenos migratorios	12,2%
35. Grupo de amigos o vecindario	31,7%
36. Empleo y situación del mercado laboral	34,1%

Tabla 6. Porcentajes de la presencia de los factores sociales

El *empleo y la situación del mercado laboral* (34,1%), abarca los procesos de crecimiento/decrecimiento económico, la oferta y demanda de trabajo, la tipología de los trabajos, la atracción del mercado y el modelo productivo del país. Centrándose en la estructura del mercado laboral, Alegre y Benito (2010) plantean su alta relación significativa con el AEP, entendiendo la inserción laboral prematura como responsable de que jóvenes con bajas expectativas académicas busquen puestos de trabajo poco cualificados. En esta dirección, los motivos que llevan a los jóvenes españoles a no continuar sus estudios son: su deseo de trabajar para gestionar su presente a través de un trabajo, las necesidades económicas propias o de su núcleo familiar o su incapacidad

para alcanzar niveles académicos superiores (Adame y Salvà, 2010).

El *grupo de amigos o el vecindario* (31,7%) es otro de los factores sociales de gran trascendencia para quienes deciden abandonar. Aquí es de remarcar la influencia de los contextos empobrecidos y negligentes que rodean a determinados jóvenes, así como la repercusión que tiene sobre ellos el grupo de iguales. López et al. (2013) señalan que los iguales llegaban a convertirse en una fuente de aprendizaje y de intereses comunes, pero también de problemas cuando basan su comportamiento en actuaciones delictivas o relaciones sociales nocivas. Esto último reafirma el “efecto origen social”, al poseer dicho origen un

gran poder que influye negativamente cuando supone una desventaja social y educativa, condicionando la motivación, esfuerzo e intereses de los más jóvenes (Tarabini, 2015).

Para concluir el análisis de esta dimensión hay que hacer referencia a los *atributos sociales* (22%), dentro de los que encontramos la categoría étnica y de sexo a la que pertenece cada individuo y que incidirá en su trayectoria académica. Montes (2016) especificaba con respecto a la categoría de sexo que “existe una mayor valoración hacia el estudio por parte del género femenino, generando trayectorias educativas más estables y una mayor percepción sobre el significado y la importancia de los estudios” (p. 7). Con respecto a la categoría étnica, el hecho de ser gitano o pertenecer a otro grupo étnico con una cultura muy arraigada condicionará las prioridades de la comunidad y podría llevar a un segundo plano el aspecto escolar (Camacho, 2016). En concreto, la pertenencia a determinadas etnias incide en la estructura del hogar, sus formas de vida y valores, estando directamente relacionado con el fracaso y abandono (Choi y Calero, 2013).

## 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos principales que marcaron las líneas de este trabajo consistían en la realización de una revisión de la bibliografía que en la última década ha abordado los factores que inciden en el AEP. También, con la intención de aclarar y delimitar qué se entiende por cada factor y variable, se han analizado las distintas perspectivas de los autores y se ha realizado una clasificación de los mismos dentro de cuatro dimensiones genéricas (personal, familiar, social y educativa). Estos objetivos se consideran importantes debido a la gran preocupación a nivel político, educativo y social que generan las altas tasas de AEP y sus costes económicos, sociales y personales. Tras el análisis de los artículos referentes a esta temática se hace visible la importancia de conocer y analizar qué lleva a los jóvenes a abandonar prematuramente el sistema educativo, pues solo desde este conocimiento se puede facilitar la propuesta de alternativas y vías que lleven al alumnado a elegir una alternativa al abandono, permitiéndole continuar su formación académica y adquirir una mejor cualificación profesional.

En lo que respecta al impacto de cada uno de los factores influyentes en el AEP, la dimensión educativa es la estudiada con mayor frecuencia en la última década. Asimismo, los factores educativos que más han sido analizados son las políticas educativas, lo que refleja el gran impacto que suponen la calidad de la inversión y ayuda económica en educación, así como el clima y contexto de los centros en la toma de decisiones del alumnado sobre su futuro académico.

Por otro lado, hay un gran número de estudios que abordan la dimensión familiar de forma directa y remarcando su importancia sobre otros factores (Martín, et al., 2015; Rojas et al., 2011). Estos autores aluden principalmente a la relevancia de la estructura y tipología familiar, las competencias parentales, la situación económica, el ambiente familiar y al nivel educativo de los padres, como elementos que influyen notablemente en la tendencia de los jóvenes a abandonar de forma temprana sus estudios. No obstante, aunque hay artículos que tratan de forma central una única dimensión, en ninguno se plantean dichos factores como la razón única del AEP. Así, a pesar de que autores como los expuestos anteriormente se centren principalmente en el estudio de la influencia familiar y otros aborden de forma directa los factores educativos (Benito, 2007; Escudero y Jesús, 2011), todos ellos remarcan el carácter multicausal del AEP, por lo que también se debe abordar la relevancia de los aspectos personales y sociales. En consecuencia, de este estudio también se podría extraer que el AEP no se origina por un único factor, sino que la decisión de abandonar se ve influenciada por la combinación de diversas variables educativas, familiares, personales y sociales; aunque estas dos últimas se estudien en un número menor de textos que las anteriores.

Este carácter multicausal es defendido por Alegre y Benito (2010), quienes insisten en el impacto que suponen para la desescolarización de la población juvenil las variables contextuales, socio-laborales, la situación personal y familiar, así como el contexto del centro educativo en el que se desenvuelve el alumnado. Además, dichos autores alegan que la estructura del sistema educativo y la del mercado laboral se encuentran interconectadas, ya que aquellas políticas de gasto en educación, dirigidas directamente a promover la continuidad educativa, incidirán en la reducción del impacto de la descalificación laboral, favoreciendo la minimización del coste de

oportunidades que supone la continuidad formativa para algunos estudiantes. Ante ello, Mora (2010) añade que entre los factores condicionantes del AEP es fundamental contemplar el nivel cognitivo del estudiante, su personalidad y el centro escolar en el que estudia, ya que tras su análisis consideran que son factores decisivos en el proceso académico de los jóvenes. También creen fundamental el estado de salud de los alumnos, su lengua vehicular y la diferencia de edad con la madre, añadiendo otros factores que posibiliten investigaciones de mayor calidad y que mejoren las vías de comprensión del AEP.

Para finalizar señalar que desde la Educación Primaria el riesgo de AEP está directamente influenciado por elementos educativos, individuales, socioeconómicos y familiares (Faci, 2011). Esto remarca la importancia de una detección temprana. Si las políticas educativas, el contexto y redes de apoyo al alumnado y sus familiares, son adecuadas y tratan de compensar satisfactoriamente la situación personal y familiar de cada estudiante, se podría prevenir la desvinculación escolar. No obstante, la confusión que en ocasiones se produce entre conceptos afines y el gran número de variables genéricas consideradas por los expertos obstaculizan la comprensión de los factores que inciden en el AEP.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adame, M.T. y Salvá, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación*, 351, 185-210.
- Alegre, M.A. y Benito, R. (2010). Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo. *Revista de Educación*, número extraordinario, 65-92.
- Benito Martín, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 1-7.
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, número extraordinario, 225-256.
- Camacho, M.A. (2016). *Fracaso escolar y abandono educativo temprano en Educación Secundaria Obligatoria: un estudio integrado*. Tesis de Doctorado. Huelva: Universidad de Huelva.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice/ Cedefop. (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Choi, A. y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, 562-593.
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1 (1), 1-24.
- Escudero, J.M. y Jesús, M. (2011). Afinar la comprensión y movilizar políticas consecuentes para afrontar el abandono escolar temprano. *Avances en Supervisión Educativa*, 14, 1-15.
- European Commission (2003). *Eurostat yearbook 2003. The statistical guide to Europe*. Luxembourg: Eurostat, the Statistical Office of the European Communities. Recuperado de: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5640993/KS-CD-02-001-EN.PDF/c19a6c90-f1e4-47f1-aa52-18333c9aea47?version=1.0>
- European Commission. (2013). Reducing early school leaving: key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. Education and Training.
- Faci, M. (2011). El abandono escolar prematuro en España. *Avances en Supervisión Educativa*, 14, 1-26.
- García, J.M., Inglés, C.J., Lagos, N., González, C., Vicent, M. y Gómez, M.I. (2016). Diferencias de género y edad en rechazo escolar en una muestra de adolescentes chilenos. *Estudios Pedagógicos*, 42 (1), 127-137.
- González, S., García, M.P., Ruíz, F. y Muñoz, J.M. (2015) Factores de riesgo del abandono escolar desde la perspectiva del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (España). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (3), 226-245.
- Hernández, L. (2014) La escolarización de la población gitana en Portugal: una perspectiva sobre el abandono escolar. ¿Qué tiene que decir la Etnografía sobre el abandono escolar? (15-20). Madrid: Ed. Traficantes de sueños.
- Holgueras, A.I. (2016). Análisis de la influencia de la orientación profesional en los jóvenes en situación de abandono escolar. *Educacion Siglo XXI*, 34 (1), 137-159. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/j/253251>
- Horcas, V., Bernard, J.C. y Martínez, I. (2015). ¿Sueña la juventud vulnerable con trabajos precarios? La

- toma de decisiones en los itinerarios de (In/ex)clusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (3), 210-225.
- Instituto Nacional de Estadística. Notas de prensa. 26 de enero de 2017. Encuesta de Población Activa (EPA), Cuarto trimestre de 2016.
- Kearney, C.A. (2007). Forms and functions of school refusal behavior in youth: An empirical analysis of absenteeism severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48 (1), 53-61.
- Ley 1/1990 de 3 de Octubre, Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Ministerio de Educación. 1990. Boletín Oficial del Estado, 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp.28.927-28.942.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm.106, pp.17.158-17.201.
- López, A., Porres, A., Durán, N., Moltó, O.J., Díaz, G., Simó, N. y Valls, M. (2013). Tránsitos epistemológicos y metodológicos en una investigación sobre el abandono escolar en la Educación Secundaria a partir del encuentro con los jóvenes. *Revista de Educación*, 360, 624-644.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Fundación Alternativas. Madrid: Editorial Laboratorio de alternativas.
- Marí-Klose, P. et al. (2009). *Informe de la inclusión social en España 2009*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya, Observatorio de la Inclusión Social.
- Marina, J.A. (2011). El abandono escolar. *Avances en Supervisión Educativa*, 14, 1-5.
- Martín, J.C., Alemán, J.A., Marchena, R. y Santana, R. (2015). El contexto familiar del alumnado en riesgo de abandono escolar temprano según la tipología familiar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (3), 247-263.
- Mena, L., Fernández, M. y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación, número extraordinario*, 119-145.
- Menéndez, I. (2004). Fracaso escolar. Psicología de la educación para padres y profesores. Recuperado de: <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=454>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *El abandono escolar temprano marca otro récord histórico: termina el 2016 por debajo del 19%*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2017/01/20170126-abandono.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (s.f.). *Indicadores de la educación de la estrategia europea 2020. Abandono temprano de la educación-formación por comunidad autónoma, sexo y año*. Recuperado de: <https://www.educacion.gob.es/educabase/tabla.do?path=/Formacionym/EPA2016/Indi/10/&file=Indi01.px&type=pcaxis&L=0>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). Plan para la reducción del abandono educativo temprano. Edita: Secretaría general técnica.
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2008). Informe sobre el estado y situación del Sistema Educativo. Consejo Escolar del Estado, curso 2006/2007. Edita: Secretaría general técnica.
- Montes, A. (2016). En la encrucijada. Factores de desenganche y reenganche educativo en la trayectoria de seis jóvenes en Cataluña (España). *Inguruak*, 61, 1-22.
- Mora, A. J. (2010). Determinantes del abandono escolar en Cataluña: más allá del nivel socio-económico de las familias. *Revista de Educación, número extraordinario*, 171-190.
- Prieto, B. (2015). El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (3), 110-125.
- Pulido, M. (2014) La construcción del fracaso y el éxito escolar desde el interior del aula. ¿Qué tiene que decir la Etnografía sobre el abandono escolar? (55-60). Ed. Traficantes de sueños.
- Recio, M. y de la Cruz, M. (2011). El abandono educativo temprano (AET): Evolución y colectivos afectados. *Avances en Supervisión Educativa*, 14, 1-17.
- Ribaya, F.J. (2011). La gestión del absentismo escolar. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 1.504, 579-596.
- Rodríguez, M.A. (2007). El rechazo escolar en los niños. Causas y manejo. *Correo Científico Médico de Holguín*, 11 (2). Recuperado de: <http://www.cocmed.sld.cu/no112/n112rev7.htm>
- Rodríguez, C. y Blanco, N. (2015). Diferencias de género, abandono escolar y continuidad en los estudios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 59-78.
- Rojas, G., Alemany, I. y Ortiz, M.M. (2011). Influencia de los factores familiares en el abandono es-

colar temprano. Estudio de un contexto multicultural. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (3), 1.377-1.402.

Sánchez-Pascuala, F. (2011) El indicador de “Abandono escolar temprano” en el contexto de los indicadores de eficacia del sistema educativo. *Revista Hispano Cubana*, 8 (37), 143- 165.

Santamaría, R. (2015). El abandono escolar prematuro en zonas rurales de Europa y España. *Avances en Supervisión Educativa*, 24, 1-44.

Sogal, S. (Coordinador), Balcon, M.P. y Czort, S. (2015). Resumen ejecutivo Eurydice. La lucha

contra el abandono temprano de la educación y la formación en Europa: estrategias, políticas y medidas (Comisión Europea, 2013). Madrid: MECD.

Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (3), 349-360.

Tarabini, A. y Montes, A. (2015) La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales. *Avances en Supervisión Educativa*, 23, 1-20.

**RECENSIONES**

**BOOK REVIEWS**

**Avril Loveless y Ben Williamson (2017). Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital. Creatividad. Educación. Tecnología. Sociedad. Madrid: Narcea de Ediciones (Col. Educación Hoy Estudios). 228 págs. ISBN: 978-84-277-2341-2. eISBN: 978-84-277-2342-9**

**Alberto José Pazo Labrador**  
apazo@uvigo.es  
Universidad de Vigo

---

Fecha de recepción 27/07/2018 · Fecha de aceptación 19/10/2018

Dirección de contacto:

Alberto José Pazo Labrador

Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte

Campus A Xunqueira, s/n

36005 PONTEVEDRA

Este libro de Avril Loveless y Ben Williamson *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital. Creatividad. Educación. Tecnología. Sociedad* constituye un denso, y, todo hay que decirlo, complejo, ensayo acerca de la educación y la tecnología, en su imbricación con la creatividad y la sociedad, contemplados como un objeto de pensamiento. Como tales, a lo largo de sus páginas se trata en todo momento de aportar los argumentos para intentar comprender cómo se han pensado estos componentes a través de lo que los autores llaman las diversas genealogías de pensamiento en distintos momentos, desde la eclosión tecnológica de finales de los ochenta del pasado siglo hasta la actualidad. Si en el pasado educación, tecnología y creatividad se pensaron de manera distinta a cómo se hace en la actualidad, cabrá seguir la secuencia lógica de responder a las cuestiones de cómo pensábamos, cómo pensamos y cómo pensaremos en el futuro, para lo cual se irá formando una identidad digital “prospectiva” en la que el sistema educativo, como subsistema social, tiene mucho que decir.

Los autores tienen trayectorias curriculares diferentes pero coincidentes precisamente en su preocupación por el desarrollo de las nuevas tecnologías y su influencia en el profesorado y en la educación, como elementos innovadores que se

imbrican con la ciencia, la tecnología y la sociedad.

El libro consta de nueve capítulos articulados en dos partes o bloques. El primer capítulo, a su vez, actúa a la manera de una larga introducción y orientación para el desarrollo del resto. Este primer capítulo se titula *Conformando la nueva sociedad. La tecnología y la identidad del aprendizaje* y en él los autores desarrollan una de las ideas-clave del libro, que es que los cambios que se producen en las formas de pensar, comprender y poner en práctica los diversos aspectos y componentes de la educación (el aprendizaje, el currículo y la pedagogía) han estado siempre en interacción con las formas y maneras de concebir, comprender y poner en práctica todo lo relacionado con las nuevas tecnologías, por lo que ambos procesos no pueden considerarse de forma aislada ni independiente. Así, la emergencia, consolidación y desarrollo de las nuevas tecnologías propicia que se configure un nuevo estilo de pensamiento que amalgama los conceptos educativos con los conceptos e ideales tecnológicos: la tecnología y la educación como integrantes de la sociedad conforman un sistema “sociotécnico”. Al concebir a la educación (componente de la sociedad) y a la tecnología como integrantes de un sistema “sociotécnico”, se supone que los componentes de la práctica educativa y de la tecnología están interactuando entre sí junto al resto de los elementos sociales.

Las nuevas tecnologías y toda su imaginaria y metáforas, junto con otros aspectos sociales, intelectuales y materiales de la contemporaneidad, ejercen un papel muy importante en la educación actual y en su futuro y en los cambios que

se produzcan, lo que llevará también a la necesidad de analizar cómo se ve ese futuro y cómo se piensa.

La unión e interacción entre las nuevas tecnologías y la educación, según los autores, constituye un conjunto muy complejo de procesos, desordenado y abierto y a su vez imbricado con cuestiones y problemas socioeconómicos, políticos y culturales de toda índole. Y este complejo proceso camina hacia la construcción de nuevas identidades en los niños y en los jóvenes, que están siendo “esculpidos y moldeados” para adaptarse a los nuevos contextos sociales: precisamente “este libro es un intento de desenmarañar algunas de las consecuencias que tiene la hibridación de las nuevas tecnologías y medios con la educación, especialmente en materia del sentido de la identidad de los jóvenes” (p. 16).

En relación con esto, las preguntas centrales que dan buena parte del sentido a la obra, se enuncian de la siguiente manera: a) la manera en que se piensa y se re-piensa el futuro de la educación en relación a las nuevas tecnologías; b) cuáles son las identidades de aprendizaje que se proponen y se promueven, fruto de esta imbricación entre nuevas tecnologías y sociedad; y c) cómo se deben organizar las nuevas identidades de aprendizaje en los modelos emergentes de aprendizaje, curriculares y pedagógicos.

Los autores no se cansarán de insistir, aquí y a lo largo de toda el libro, en que la tecnología es una parte *indesligable* de la sociedad, de modo que los dispositivos y sistemas tecnológicos se moldean socialmente a la vez que moldean a la sociedad, dado que “hay una gran cantidad de desorden, conflicto, alianza, ruptura, composición y acuerdo entre todos los actores y grupos sociales implicados en el desarrollo de una tecnología” (p. 19). Es el ya aludido concepto “sociotécnico” el que materializa esta relación recíproca entre lo social y lo tecnológico.

Como la sociedad actual y, cada vez más, la educación, están gobernadas por un estilo de pensamiento cibernético, que conforma la identidad humana a través de metáforas, imágenes y estilos de pensamiento, la concepción del aprendizaje y la pedagogía y el currículo se han ido modificando con la introducción de las metáforas y la imaginaria cibernética, como la virtualidad, las redes, la conexión, y esta concepción configura la visión del futuro de la educación. Si las identidades son

el resultado de la acción de técnicas y normas implantadas por medio de rutinas y rituales de escolarización en las vidas y experiencia de los niños y jóvenes, la formación de la identidad digital de aprendizaje implicará a una multiplicidad de actores. Cómo se configura esta identidad pedagógica proyectiva vinculada a las nuevas tecnologías, esta identidad digital y proyectiva del aprendizaje, propia de un sujeto activo, creativo, autónomo y autorresponsable, y cómo se articula y promueve dicha identidad, es precisamente el eje que guía el desarrollo del libro.

A partir de aquí se inicia el Bloque I, titulado *Reconfigurando la educación y la tecnología*. Y el bloque se abre con el capítulo 2, *Cartografiando la era digital*, donde se pretende perfilar y definir la “imagen global” de la era digital, mediante el esbozo de un mapa de sus contornos y rasgos primarios, para profundizar, ya en el siguiente capítulo, en cómo estos rasgos específicos se usan y se proyectan en el diseño y andamiaje de determinadas prácticas y políticas educativas de la sociedad actual. La llamada “era digital” en la que nos hallamos inmersos (esta es una de sus múltiples denominaciones) se considera como un “producto social”, producto de un estilo de pensamiento “cibernético” que impregna nuestras vidas, de modo que sólo podemos entender la sociedad contemporánea a través de metáforas tecnológicas cada vez más recurrentes como la información, la comunicación, las redes o la sociedad en red, los procesos descentralizados y flexibles, la velocidad en la transferencia de datos y de información, la virtualidad y la simulación... El estilo de pensamiento y las metáforas cibernéticas nos ayudan a comprendernos y a explicarnos como seres en red, con una vida social inserta en, y mediatizada por, las redes sociales, y como organismos con un pensamiento articulado por redes neuronales. Es así que “el modo en que nos pensamos a nosotros mismos en tanto que personas está históricamente entremezclado con el modo en que pensamos las tecnologías” (p. 38).

El pensamiento en red es típico de la era digital, la sociedad contemporánea es una sociedad en red y conectada y estas metáforas de las redes y de la conectividad son dominantes para comprender la organización de la vida política, económica, colectiva e individual. Es así que “el género y el estilo en red de pensamiento ... es el tejido conectivo que lo vincula todo, desde la comunicación hasta la cultura, pasando por la economía y la empresa, la mente y la materia” (p.

44), y ello ha ido acompañado de una “explosión de creatividad” exponente de un nuevo espíritu del capitalismo sostenido por un discurso donde predominan la creatividad, la flexibilidad, la inteligencia, el dinamismo, la libertad, la autonomía y la espontaneidad, los contactos y las redes sociales... Aquí la tecnología y los dispositivos digitales son los que contribuyen a “crear” la sociedad contemporánea, modelan de hecho la sociabilidad, creando nuevos tipos de identidades sociales y nuevas maneras de actuar. En el contexto educativo ello lleva a una modificación de facto de los modelos pedagógicos y educativos y del tipo de sujetos implicados (profesor y aprendiz).

Por tanto, las formas de pensar y las metáforas cibernéticas de red, son un imaginario común que dan forma a nuevas realidades sociales: no sólo permiten explicar los hechos que describen sino que pueden remodelar los hechos mismos que pretenden explicarse.

El capítulo 3 se titula *Reconstruir el futuro de la educación*. En él, el propósito de los autores es analizar y revisar cómo se han desarrollado los estilos de pensamiento vinculados a la era digital, y cómo se transponen en las políticas educativas, programas y prácticas docentes en el aula, entendiendo que estos estilos han evolucionado y cambiado, y seguirán transformándose, a lo largo del devenir de la propia “era digital”.

La idea de una “economía del conocimiento” se convierte en la narrativa típica de esta “era digital”, como idea política y creencia que impregna el imaginario social colectivo. El influjo de los medios comerciales, la privatización y el consumismo en la educación pública, está transformándola según el modelo de los grandes negocios y empresas actuales, lo que impregna el aprendizaje del alumno, de manera que los niños y las niñas se convierten en sujetos de las culturas y prácticas del consumismo imperante, pero eso sí, como consumidores autónomos.

Junto a ello está generalizada la idea del aprendizaje de por vida, en un contexto en el que el aprendizaje está cada vez más disperso a través de las pedagogías informales que, en esta era digital, propicia esta estructura de sociedad en red. Se configura así un discurso educativo sustentado precisamente en los argumentos de la mercantilización y el consumismo para “capitalizar el yo”. Como nos recuerdan los autores “el aprendizaje a lo largo de toda la vida aparece

tanto como un estado psicológico de constante re-aprendizaje, como un imperativo económico para el perpetuo ajuste de la fuerza de trabajo, como evidenció la implicación de las organizaciones económicas internacionales como la OCDE en las políticas de formación continua” (p. 63).

En este marco, se describe la transición producida en poco más de dos décadas, de lo que llaman *construccionismo*, al *interaccionismo* y al *conexionismo*. Ello con la finalidad de demostrar que las diferentes oleadas del cambio social, en interacción con las oleadas del desarrollo tecnológico, se unen en determinadas coyunturas históricas con tipos particulares de teorías del aprendizaje.

Adoptando la popular terminología de Bauman, los autores consideran que las tecnologías y el aprendizaje se piensan *praxeomórficamente*, dado que las prácticas de aprendizaje han avanzado en paralelo (y en interacción con) al progreso de la tecnología. “Es a través de las metáforas de redes, conectividad, flujo, y así sucesivamente, que debe volverse a concebir el aprendizaje y traducirse en una práctica pedagógica” (p. 58).

*Construccionismo* (sustentado en el aprendizaje constructivista), *interaccionismo* (en las teorías del aprendizaje interactivo) y *conexionismo* (las formas conectadas de aprendizaje que propicia nuestra sociedad en red impregnada de conectividad), expresan la relación entre la educación y la tecnología, y son discursos que adaptan o resitúan el trabajo de las escuelas, las identidades de los aprendices y los profesores; aquellos, pero también estos, son aprendices continuos, permanentemente inacabados y en reajuste constante.

El capítulo 4 se titula *Cómo se construyen las identidades digitales de aprendizaje*. Los autores tratan de clarificar aquí la manera en que se manifiesta la identidad de los aprendices en esta era digital caracterizada, como se han insistido reiteradamente hasta ahora, por el estilo cibernético de pensamiento. Después de plantear la identidad digital en el contexto de las aportaciones recientes de la teoría social, se analiza la formación de la identidad pedagógica digital, impregnada de las ideas del “yo emprendedor”, con capacidad de autorregulación, autosatisfacción y autorrealización. A la hora de valorar de qué manera contribuye el potencial pedagógico de las nuevas tecnologías a configurar las identidades de los sujetos, los autores argumentan que “este tipo

de identidad sociotécnica del aprendizaje digital está siendo ahora fabricada, fomentada y promovida a través de varias actividades e intervenciones, tales como la promoción de videojuegos y otras formas de software de entretenimiento en la educación ... En esta cibernética de la identidad, estamos siendo testigos de la emergencia de nuevas tecnologías pedagógicas del yo a través de las que debe inculcarse a los jóvenes que sean unos emprendedores aprendices, en red, digitales y en formación continuada; los sujetos apropiados a la era digital” (p. 82).

La identidad se considera hoy como un híbrido, se construye sobre un cambio constante: es la identidad del *do-it-yourself* (DIY), del “hazlo tú mismo”, lo que se traduce en un proyecto de aprendizaje activo, continuado a lo largo de toda la vida. Ya no existen identidades “estables”, dotadas de continuidad histórica: el “yo emprendedor”, el “yo” empoderado por las nuevas tecnologías es, sin duda, el ideal de esta era digital. De modo que los imaginarios del futuro de la educación entienden las identidades del aprendiz “en términos de estar en red, ser flexible, descentralizado, híbrido y creador de su propia imagen” (p. 95). Es una letanía que, como dicen los autores, suena familiar, al ser un calco del posfordismo que, a través de las pedagogías oficiales e institucionales de la escuela, pero también en las pedagogías informales de la vida cotidiana, “moldea” a los nuevos ciudadanos. Identidades pedagógicas cibernéticas, proyectivas, que contribuyen a formar “personas-portafolio”, insertas en este nuevo orden cibernético de la era digital, auténticos jugadores con su propio DIY. Inquietantes reflexiones y constataciones las de este capítulo, sin duda.

El capítulo 5 cierra el bloque I y se titula *Incluir y ensamblar el aprendizaje creativo*. Aquí los autores intentan mostrar cómo se hace inteligible la creatividad en la era digital, teniendo en cuenta que ésta ocupa el centro del debate desde hace años en muchas áreas dispares de las Ciencias Sociales. Partiendo de la asunción de que la naturaleza y el concepto de la creatividad, al igual que se demostró con la propia era digital, tienen una compleja genealogía en su construcción, se ponen de manifiesto a lo largo del capítulo las diversas formas en que se ha pensado y se ha hecho inteligible, y concretamente cómo lo ha hecho en el campo de la educación y en el de la tecnología. Se analiza cómo se ha desarrollado la creatividad en términos cognitivos en la Psicol-

gía, así como también de qué modo se traduce en los objetivos económicos y educativos a través de su vinculación e interacción con las ideas tecnológicas de la era digital.

Se dedica una atención especial a las manifestaciones de lo que llaman la “política creativa”, promovida desde las altas instituciones e instancias educativas y por los desarrollos económicos globales, y se particulariza con el análisis pormenorizado de la *Creative Partnerships*, iniciativa que reunió, en Reino Unido, a profesionales creativos, industrias creativas, educadores y diseñadores de políticas, en pos de ejercitar las prioridades de distintos ámbitos en generar identidades creativas en el contexto educativo, y en sus actores principales, los profesores y los aprendices. Si los discursos psicológicos situaron a la creatividad como una de las competencias más importantes que debe desarrollar el ser humano, los discursos políticos y empresariales la subliman como exponente de la imagen del ciudadano-trabajador “creativo”, ideal propio de la nueva economía. Ello se traspone a la educación que asume y hace suyo como un mantra el trabajo creativo como constituyente esencial de los aprendices y de los profesores.

El Bloque II se titula genéricamente *Pensamiento, currículo y pedagogía*. Después de haber tratado de poner de manifiesto una reformulación de la educación, la tecnología y la creatividad, como algo necesario, los autores se centrarán aquí en lo que llaman “discursos dominantes” del aprendizaje, el currículo y la pedagogía en esta era digital.

El capítulo 6, titulado *Pensar con herramientas digitales*, hace hincapié en que la condición de aprendiz en la era digital ha de reformularse y caracterizarse por cuatro aspectos que se van a desarrollar en profundidad: la interacción, en cuanto signifique una participación activa en los contextos sociales y culturales; la relación con las tecnologías, con las herramientas y su papel en la acción inteligente del aprendiz; el contexto, que propicie unos entornos de aprendizaje apropiados; y la improvisación, que ayude a enfrentarse a los retos del aprendizaje; dado que “las maneras que tenemos de entender la condición del aprendiz en la era digital marcarán la diferencia en las experiencias y entornos que reconocemos, diseñamos y hacemos accesibles para los jóvenes hoy en día y en el futuro” (p. 130).

Así, aprender en interacción es consustancial a la era digital, porque permite desarrollar las identidades en cuanto aprendices. Es la idea de la “persona-plus”, que indica que la inteligencia se logra en contextos colectivos, sociales y culturales; contextos cada vez más amplios, en el espacio y en el tiempo, y cada vez más móviles, más “líquidos”. Como concluyen los autores, “un aprendizaje activo en tiempos inciertos requiere el desarrollo de una identidad y agencialidad del aprendiz que se caracterice por la confianza en la crítica, la contingencia, la adaptación, el diseño, la improvisación y la creatividad” (p. 149).

El capítulo 7 se titula *Crear un prototipo de currículo para el futuro*. En él indagan en los diferentes “futuros curriculares”, a partir de la manera en que se concibe el currículo para poder pensarlo y llevarlo a cabo de otro modo, acorde con las características de la era digital. Continuando con la línea argumental de las genealogías de pensamiento, se apunta la genealogía de los recientes desarrollos del currículo y se examinan varias propuestas contemporáneas y prototipos para un “currículo del futuro”, llevados a cabo en el ámbito anglosajón.

Así, intentan mostrar cómo se traduce el estilo cibernético de pensamiento, con sus metáforas ya aludidas (conectividad, redes, flexibilidad, interacción), en una cibernética del currículo. Las variaciones del currículo a lo largo de las décadas más recientes, muestran un desplazamiento desde el “construccionismo suave” hacia las “habilidades suaves” y las competencias; hacia una forma de currículo interactivo y en red; hacia la reciente emergencia de los modelos curriculares *open source*; y hacia el ascenso potencial de las “biopedagogías”, caminando hacia lo que denominan “currículo 2.0”.

Los autores utilizan y desarrollan adecuadamente el neologismo “sistemas epistémicos”, para referirse a la unión e interacción entre tecnologías y epistemologías en las reconfiguraciones

curriculares y en los currículos del futuro. Como concluyen “las identidades pedagógicas proyectivas promovidas por muchas de las recientes iniciativas curriculares derivan de un estilo de pensamiento inteligente y cibernético en torno al futuro de la educación. Dicho pensamiento propone que el aprendizaje de los alumnos estará cada vez más basado en la red y atraviesa fronteras entre la escuela y los espacios que se hallan fuera de esta –formales e informales–, la provisión pública y privada y transectorial, y consistirá cada vez más en interacciones ser humano/ordenador, así como en la mejora de la interactividad entre profesores y aprendices” (p. 176), en suma, la configuración de una “escolarización inteligente” con unas identidades escolares de aprendizaje digital fluidas y autoformadas.

El libro concluye con el capítulo 8, *Ser docente en la era digital*, donde se reflexiona sobre el rol del docente, que a estas alturas queda claro que ha de cambiar al igual que lo hace el del aprendiz. También las tecnologías moldean las formas de saber en el terreno propio de cada materia, las formas de hacer, las formas de interactuar y la presencia del docente en el contexto. El docente en la era digital no ha de ser el mero proveedor técnico de un currículo instrumental “sino alguien que crea el currículo, que se fundamenta en el conocimiento y la experiencia, y que es capaz de improvisar en los diversos momentos pedagógicos y en las relaciones” (p. 180). En este sentido es muy oportuna la analogía con el jazz, de la que echan mano los autores para clarificar su idea.

Unas conclusiones de recapitulación y reflexión ponen fin a este interesante trabajo sobre la reconfiguración de la educación, de sus actores, de sus medios, de sus estructuras y modos de operar, de sus bases y desarrollos en el mundo digital que promueve nuevas identidades, nuevas formas de estar en el mundo y en la sociedad y de entenderlas y vivirlas, que precisa de una lectura sosegada y reflexiva.

**NORMAS PARA EL ENVÍO DE  
ORIGINALES Y SU PUBLICACIÓN**

**AUTHOR GUIDELINES**

## **NORMAS PARA EL ENVÍO DE ORIGINALES Y SU PUBLICACIÓN**

- La Revista de Investigación en Educación es una revista científica editada por la Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte. En la revista se publican trabajos de carácter empírico y teórico, en español, gallego o inglés, que cumplan los requisitos de rigor metodológico y científico y de presentación formal adecuada. La revista acepta artículos y contribuciones originales de toda la comunidad científica nacional e internacional, sin ningún tipo de cargo ni A.P.C. Puede accederse igualmente a su contenido de manera gratuita. El ámbito de estudio es la enseñanza y aprendizaje en diferentes niveles educativos, con una perspectiva multidisciplinar.

- Todos los artículos deberán ser inéditos y originales. No se admitirán aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente en cualquier formato, ni los que estén en proceso de publicación o hayan sido presentados en otra revista para su valoración. Cuando se trate de un trabajo firmado por varios autores, se asume que todos ellos han dado su conformidad al contenido y a la presentación.

- Se admiten contribuciones en castellano, inglés y gallego.

- El texto se enviará en formato Word siguiendo el modelo utilizado en la plantilla que puede descargarse en la web de la revista.

- Los trabajos deben enviarse a través del sistema de gestión de artículos de la web de la revista:

<http://webs.uvigo.es/reined/>

- Los artículos pasarán la supervisión del Editor-Jefe y del Comité Editorial que valorarán inicialmente su adaptación a las normas de publicación y su calidad atendiendo a la originalidad y pertinencia de la investigación y la actualidad de la bibliografía. Se procurará velar porque no se produzca ningún tipo de plagio. Posteriormente, en su caso, serán enviados de forma anónima a evaluadores externos relevantes según su especialidad, según el sistema de “doble ciego”, que informarán sobre la idoneidad científica del contenido. En caso necesario, se podrán pedir más opiniones externas para

contrastar los resultados de la evaluación. Según los casos, el plazo de revisión de originales se estima entre seis y doce meses. Los autores recibirán un informe de los resultados del proceso.

- Una vez aceptado con modificaciones un original se abrirá un plazo de un mes para introducir los cambios propuestos por los referees, entendiéndose que se renuncia a la publicación si no se reciben las correcciones dentro de dicho plazo.

- El Comité Editorial de la Revista no se responsabiliza de las opiniones de los autores ni de sus juicios científicos. La aceptación del trabajo para su publicación implica que los derechos de impresión y reproducción serán propiedad de la Revista.

- El número de abril se nutrirá de originales recibidos hasta el 31 de octubre anterior. El número de octubre se nutrirá de originales recibidos hasta el 30 de abril anterior.

- El copyright de los artículos publicados pertenece a la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidade de Vigo. La aceptación del trabajo para su publicación implica que los derechos de impresión y reproducción serán propiedad de la Revista. La revista permite al autor depositar su artículo en su web o repositorio institucional, sin ánimo de lucro y mencionando la fuente original. Las condiciones de uso y reutilización de contenidos son las establecidas en la licencia Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 (Reconocimiento - No Comercial - Sin Obra Derivada).

- Para contactar con la revista puede enviarse un correo a [editor\\_reined@uvigo.es](mailto:editor_reined@uvigo.es).

**EN NINGÚN CASO SE MANTENDRÁ CORRESPONDENCIA SOBRE ORIGINALES RECHAZADOS O SOBRE EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS ORIGINALES.**

---

© Revista de Investigación en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, Universidad de Vigo.

## **AUTHOR GUIDELINES**

- The REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN is a scientific journal published by the Faculty of Education Science and Sports of University of Vigo. This journal published Research articles, reviews and letters are accepted for exclusive publication in REVISTA DE INVESTIGACIÓN, All manuscripts must be written in Spanish, Galician or English, which meet the requirements of scientific and methodological rigor of formal presentation properly. The study is the teaching and learning in different educational levels. This journal multidisciplinary.

- All papers must be unpublished and original. Not be accepted who have been published in whole or in part in any format, or those in process of being published or been submitted to another journal. When a work is signed by several authors, they accept public responsibility for the report.

- Contributions may be sent in Spanish, English or Galician language.

- It is mandatory to use the journal template. All manuscripts must be sent from our webpage:

<http://webs.uvigo.es/reined/>

- The documents will be reviewed by the Editorial Committee will assess the initial quality and adaptation to the rules of publication. Subsequently be sent anonymously to the external referees according to their specialty. The referees will write a report on the adequacy of the scientific content.

- The Editorial Committee will look over the papers initially it will assess their adaptation to

the publication standards and their quality in response to the originality and relevance of scientific research and the appropriateness of the bibliographic literature.

- The time to look through the original papers will be estimated about between six or twelve months.

- Once the paper had been accepted with modifications to the original document, the authors will have a period of one month to make the changes proposed by the Editorial Committee. If into this interval the amended paper was not received we will think a waiver to publish the article.

- The Editorial Board of the Journal is not responsible for the opinions of the authors and their scientific opinions. The acceptance of the papers for publication, means that the printing and reproduction rights are owned by the journal. The conditions of use and reuse of content are those established in the Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 license.

- The manuscripts must be sent from our webpage:

<http://webs.uvigo.es/reined/>

- Any other correspondence can be maintained at [editor\\_reined@uvigo.es](mailto:editor_reined@uvigo.es)

**- CORRESPONDENCE ABOUT ORIGINAL PAPERS OR ABOUT THE EVALUATION PROGRESS IS NOT ALLOWED.**

---

© Revista de Investigación en Educación. Faculty of Education and Sport Sciences, University of Vigo.